

**EUSKARA**

**Saioa LIZARRAGA GUERENDIAIN**

---

**IDAZKETAREN PSIKOGENESIAREN  
AZTERKETA HAUR HEZKUNTZAN /  
ESTUDIO DE LA PSICOGÉNESIS DE LA  
ESCRITURA EN EDUCACIÓN INFANTIL**

**GBL/*TFG* 2013**



Facultad de Ciencias Humanas y Sociales  
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

***Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua /  
Grado en Maestro de Educación Infantil***



**Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua**  
**Grado en Maestro en Educación Infantil**

Gradu Bukaerako Lana  
Trabajo Fin de Grado

**IDAZKETAREN PSIKOGENESIAREN AZTERKETA**  
**HAUR HEZKUNTZAN / ESTUDIO DE LA**  
**PSICOGENESIS DE LA ESCRITURA EN**  
**EDUCACIÓN INFANTIL**

Saioa LIZARRAGA GUERENDIAIN

GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

**NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA**  
**UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA**

**Ikaslea / Estudiante**

Saioa LIZARRAGA GUERENDIAIN

**Izenburua / Título**

Idazketaren psikogenesiaren azterketa Haur Hezkuntzan / Estudio de la psicogénesis de la escritura en Educación Infantil

**Gradu / Grado**

Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua / Grado en Maestro en Educación Infantil

**Ikastegia / Centro**

Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea / Facultad de Ciencias Humanas y Sociales  
Nafarroako Unibertsitate Publikoa / Universidad Pública de Navarra

**Zuzendaria / Director-a**

Juan Jose ZUBIRI LUJAMBIO

**Saila / Departamento**

Filologia eta Hizkuntzaren Didaktika / Filología y Didáctica de la Lengua

**Ikasturte akademikoa / Curso académico**

2012/2013

**Seihilekoa / Semestre**

Udaberriko / Primavera

## Hitzaurrea

2007ko urriaren 29ko 1393/2007 Errege Dekretua, 2010eko 861/2010 Errege Dekretuak aldatuak, Gradu ikasketa ofizialei buruzko bere III. kapituluak hau ezartzen du: “ikasketa horien bukaeran, ikasleek Gradu Amaierako Lan bat egin eta defendatu behar dute [...] Gradu Amaierako Lanak 6 eta 30 kreditu artean edukiko ditu, ikasketa planaren amaieran egin behar da, eta tituluarekin lotutako gaitasunak eskuratu eta ebaluatu behar ditu”.

Nafarroako Unibertsitate Publikoaren Haur Hezkuntzako Irakaslearen Graduak, ANECAk egiaztatutako tituluaren txostenaren arabera, 12 ECTSko edukia dauka. Abenduaren 27ko ECI/3854/2007 Aginduak, Haur Hezkuntzako irakasle lanetan aritzeko gaitzen duten unibertsitateko titulu ofizialak egiaztatzeko baldintzak ezartzen dituenak arautzen du titulu hau; era subsidiarioan, Unibertsitatearen Gobernu Kontseiluak, 2013ko martxoaren 12ko bileran onetsitako Gradu Amaierako Lanen arautegia aplikatzen da.

ECI/3854/2007 Aginduaren arabera, Haur Hezkuntzako Irakaslearen ikasketa-plan guztiak hiru modulutan egituratzen dira: lehena, oinarrizko prestakuntzaz arduratzen da, eduki sozio-psiko-pedagogikoak garatzeko; bigarrena, didaktikoa eta diziplinakoa da, eta diziplinen didaktika biltzen du; azkenik, Practicum daukagu, zeinean graduak ikasleek eskola praktiketan lortu behar dituzten gaitasunak deskribatzen baitira. Azken modulu honetan dago Gradu Amaierako Lana, irakaskuntza guztien bidez lortutako gaitasun guztiak islatu behar dituen. Azkenik, ECI/3854/2007 Aginduak ez duenez zehazten gradua lortzeko beharrezkoak diren 240 ECTSak nola banatu behar diren, unibertsitateek ahalmena daukate kreditu kopuru bat zehazteko, aukerako irakasgaiak ezarri, gehienetan.

Beraz, ECI/3854/2007 Agindua betez, beharrezkoa da ikasleak, Gradu Amaierako Lanean, erakutsi dezan gaitasunak dituela hiru moduluetan, hots, oinarrizko prestakuntzan, didaktikan eta diziplinan, eta Practicumean, horiek eskatzen baitira Haur Hezkuntzako Irakasle aritzeko gaitzen duten unibertsitateko titulu ofizial guztietan.

Lan honetan, oinarrizko prestakuntzako moduluak bidea eman du idazketaren psikogenesian eragiten duen ikuspuntu didaktikoaren alorrak jorratzeko, besteak beste: irakaslearen papera, espazioa eta denboraren antolaketa, material curricularra eta ekintzen plangintza. Aspektu hauek, hain zuzen ere, 3.4 puntuan lantzen dira.

Didaktika eta diziplinako moduluak bidea eman du hizkuntzaren didaktikan aztertutako idazketa ezagupen mailen sailkapenak lantzeko, baita sailkapen bakoitzeko mailen ezaugarri guztiak aztertzeko ere. Proiektuan, marko teorikoaren barnean, 3.3 puntuan jorratzen dira sailkapen hauek. Hauen bidez, arlo enpirikoan agertzen diren emaitzak sailkatu izan ditut.

Halaber, Practicum moduluak bidea eman du proiektuko arlo enpirikoa burutzeko, praktiketan zehar umeei inkestak pasatzeko aukera izan dudalako. Ikastetxean burututako ikerketa guztia (ikerketa teorikoa eta ikerketa enpirikoa) eta horrekin lortutako emaitzak 4. eta 5. puntuan azalduak agertzen dira.

Beste alde batetik, ECI/3854/2007 Aginduak ezartzen du, Gradua amaitzerako, ikasleek gaztelaniazko C1 maila eskuratuta behar dutela. Horregatik, hizkuntza gaitasun hau erakusteko, hizkuntza honetan idatziko dira “INTRODUCCIÓN: JUSTIFICACIÓN, OBJETIVOS Y PREGUNTAS” eta “CONCLUSIONES” atalak, baita hurrengo atalean aipatzen den derrigorrezko laburpena ere.

## Laburpena

Gradu amaierako lan honen bitartez, Haur Hezkuntzako etapan oinarrituz, idazketaren psikogenesiaren azterketa egiten da. Idazketa-irakurketa kontzeptuen eboluzioa oinarri izanik, "irakurtzea" eta "idaztea" kontzeptuen definizioa ematea funtsezkoa da, baita bi kontzeptu hauen arteko erlazioa nolakoa den definitzea ere. Historian zehar, irakurketa-idazketa irakaskuntza-ikaskuntzan eman diren aldaketak sakonki aztertutakoak dira. Hau lantzeko, autore desberdinen metodologiek izandako eraginari eta ikuspuntu didaktikoaren funtzioari erreparatuko zaie, batez ere, ikuspegi eraikitzaileari garrantzia emanez, gaur egungo eskoletan ikuspuntu nagusia delarik. Teoria honetan guztian oinarrituz, Haur Hezkuntzako gela batean burututako ikerketa enpiriko bat aurkeztu da. Lan honek, nagusiki, umeen idazketaren ezagupen maila zein den ezagutzea du xede. Horretarako erabiliak izan diren baliabide metodologikoen azterketa eta hauen bidez lortutako emaitzen analisia egin ondoren, arlo teorikoan eta enpirikoan ateratako ondorioak adierazten dira.

*Hitz gakoak:* irakurketa; idazketa; irakaskuntza-ikaskuntza; metodologia; psikogenesia.

## Resumen

En este trabajo de fin de grado se hace un estudio de la psicogénesis de la escritura, basándose en la etapa de Educación Infantil. Teniendo en cuenta la evolución de la lectoescritura, es imprescindible definir tanto los conceptos "lectura" y "escritura" como la relación entre éstos. Se analizan también profundamente los cambios que han sufrido la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura a lo largo de la historia. Para ello, se hará hincapié en las metodologías propuestas por diferentes autores y en la función del punto de vista didáctico, mayormente, desde el enfoque constructivista, punto de vista principal en las escuelas hoy en día. Se presenta una investigación empírica, basada en la teoría anteriormente planteada, realizada en un aula de Educación Infantil. El objetivo principal de este estudio es conocer cuál es el conocimiento de los niños sobre la escritura y saber en qué fase están estos alumnos/as. Teniendo en cuenta los recursos metodológicos que se han utilizado para

ello y los resultados obtenidos, se presentan las conclusiones del estudio teórico y práctico.

*Palabras clave:* lectura; escritura; enseñanza-aprendizaje; metodología; psicogénesis.

## **Abstract**

To finish this degree, it is made a study about the writing psychogenesis which is based on child education. Taking into account the evolution of the literacy, it is important to define these two words: “reading” and “writing”. Moreover, It has been deeply analyzed the changes that teaching and learning have been tried out in the history. For that, it is used the different methods created by some authors taking into account the didactic point of view and what is more, the constructivist point of view, who is the main concept in the current schools.

It is presented an empiric study based on the theory before, which had been experimented on child education lesson. The main target of this investigation is to know what children’s knowledge about the writing is and knowing what the moment they are going by is.

Once studied the methodological resources what have been used for that and their results, it is presented the conclusions taking into account the theoretical and practical study.

*Key words:* reading; writing; teaching-learning; methodology; psychogenesis.



## AURKIBIDEA

<b>Introducción: justificación, objetivos y cuestiones</b>	<b>1</b>
<b>1. Marko teorikoa 1</b>	<b>5</b>
1.1. Aurrekariak 1.1	5
1.2. Metodologiak 1.2	9
1.2.1. Metodologia sintetikoa 1.2.1	10
1.2.2. Metodologia globala 1.2.2	12
1.2.3. Metodologia mistoa 1.2.3	13
1.2.4. Irakurketa-idazketara iristeko bide logikoak 1.2.4	14
1.2.5. Ikuspegi funtzional-eraikitzailea 1.2.5	15
1.3. Idazketaren psikogenesia 1.3	18
1.3.1. Ferreiroren sailkapena 1.3.1	20
1.3.2. Teberoskyren sailkapenak 1.3.2	22
1.4. Ikuspuntu didaktikoa 1.4	27
1.4.1. Irakaslearen papera 1.4.1	27
1.4.2. Espazioa eta denbora 1.4.2	30
1.4.3. Material curricularrak 1.4.3	32
1.4.4. Irakaskuntza ekintzen planifikazio egitura 1.4.4	35
1.4.5. Irakaskuntzarako gomendioak 1.4.5	36
<b>2. Arlo enpirikoa 2</b>	<b>39</b>
2.1. Sanduzelai ikastetxeko plangintza metodologikoa 2.1	40
2.1.1. Eskolako metodologiak eta estrategiak 2.1.1	40
2.1.2. Espazioa / Gelako antolamendua 2.1.2	42
2.1.3. Geletan aurki ditzakegun testuak 2.1.3	43
2.1.4. Ebaluaketa 2.1.4	44
2.2. Psikogenesiaren azterketa HH 3B gelan 2.2	45
2.2.1. Helburuak 2.2.1	46
2.2.2. Hipotesiak 2.2.2	46
2.2.3. Metodologia 2.2.3	47

---

<b>3. Emaizak eta eztabaida 3</b>	<b>52</b>
3.1. Emaizak taulan 3.1	52
3.2. Emaizak grafikoan 3.2	55
3.3. Emaizak argazkietan 3.3	55
<b>Conclusiones</b>	<b>58</b>
<b>Erreferentziak</b>	<b>62</b>
<b>Eranskinak</b>	<b>65</b>
1. Eranskina: inkestaren txantiloia	65
2. Eranskina: umeek betetako inkestak	71





## **INTRODUCCIÓN: JUSTIFICACIÓN, OBJETIVOS Y CUESTIONES**

### **Justificación:**

La principal razón por la que escogí este tema “El estudio de la psicogénesis de la escritura en Educación Infantil” fue porque me parece un tema muy interesante y porque nunca he trabajado profundamente esta área. A lo largo de la carrera, hemos trabajado muy poco sobre este tema, y es por eso que he querido investigarlo. Así, mediante este trabajo quiero estudiar la historia de la escritura y de la lectura y su aplicación en las escuelas. Para ello, aprovechando las últimas prácticas, he hecho un estudio empírico que más adelante explicaré. Para empezar con el trabajo, primeramente, como voy a explicar a continuación, me he planteado unos objetivos y unas cuestiones. A la hora de establecer los objetivos, he tenido en cuenta los objetivos que plantean tres áreas diferentes respecto al lenguaje: el currículo de 2º Ciclo de Educación Infantil, el Colegio Público Sanduzelai y los objetivos propuestos por mí misma.

### **Objetivos:**

Para empezar, cabe destacar que muchos de los objetivos a lograr a lo largo de este trabajo son los que hacen referencia al área de “Lenguajes: comunicación y representación” del Currículo de 2º ciclo de Educación Infantil. Los objetivos de esta área son:

- Utilizar la lengua como instrumento de aprendizaje, de representación, de comunicación y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos y valorando la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.
- Expresar sentimientos, deseos e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.

- Comprender las intenciones y mensajes de otros niños y niñas así como de las personas adultas, adoptando una actitud positiva hacia las lenguas.
- Comprender, reproducir y recrear algunos textos literarios mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos.
- Iniciarse en los usos sociales de la lectura y la escritura explorando su funcionamiento y valorándolas como instrumento de comunicación, información y disfrute.
- Acercarse al conocimiento de obras artísticas expresadas en distintos lenguajes y realizar actividades de representación y expresión artística mediante el empleo de diversas técnicas.
- Iniciarse en el uso oral de otras lenguas del currículo para comunicarse en actividades dentro del aula, y mostrar interés y disfrute al participar en estos intercambios comunicativos.

Por otro lado, es fundamental mencionar los objetivos referentes al lenguaje que tiene el Colegio Público Sanduzelai, en el cual he realizado mis últimas prácticas y en ellas una parte de este proyecto. Éstos son los objetivos generales que plantea el colegio desde un punto de vista constructivista:

- Cada niño tiene que ser dueño del lenguaje escrito y pidiendo ayuda llegar a ser usuarios autónomos.
- Promover el descubrimiento del lenguaje escrito, a la vez que las ganas de leer.
- Conocer los diferentes tipos de texto escrito. Así, el niño será lector y escritor de géneros y estilos diferentes.
- Mejorar la reflexión acerca del lenguaje.
- Desarrollar las competencias del lenguaje y la comunicación.
- Formarse para ser lectores independientes y críticos.

Por último, basándome en los objetivos del Currículo de 2º Ciclo de Educación Infantil y los que el Colegio Público Sanduzelai plantea, estos son los objetivos que planteo yo a la hora de hacer este proyecto:

- Conocer la evolución de la lectura y la escritura a lo largo de la historia.
- Conocer las diferentes metodologías y trabajar sobre ellas conociendo sus características.
- Trabajar las teorías que han propuesto los diferentes autores acerca de la psicogénesis de la lectoescritura.
- Conocer cuál es el papel del docente en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura. Conocer cómo gestiona el docente el tiempo y el espacio.
- Poner en práctica la teoría y estudiar las diferentes etapas de la psicogénesis de la escritura en un aula de niños y niñas de 5 años.

### **Cuestiones:**

Antes de comenzar a hacer este proyecto, son muchas las preguntas que me he hecho a mí misma. El estudio de la psicogénesis de la lectura-escritura abarca muchos aspectos. Por ello, la primera pregunta que planteé fue: ¿qué aspectos tengo que estudiar principalmente para realizar este proyecto?, ¿cuáles son los aspectos más importantes que deben recoger el marco teórico y el estudio empírico?, ¿cómo tiene que ser un estudio empírico?

Basándome en todos los objetivos anteriormente mencionados, me he planteado otras muchas cuestiones relevantes para la elaboración de este trabajo. Las referentes al marco teórico son: ¿cuál y cómo ha sido la evolución de los conceptos de la “escritura” y de la “lectura” a lo largo de la historia?, ¿qué relación tienen estos dos conceptos y desde siempre ha sido así?, ¿cómo ha sido la enseñanza de la escritura y de la lectura?, ¿qué metodologías se han utilizado y éstas qué plantean?, ¿cuál tiene que ser el papel del maestro o de la maestra en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura?, ¿cómo debe gestionar el docente el tiempo, el espacio y los materiales?...etc.

A lo que al estudio empírico respecta, hay muchas preguntas que me he planteado antes de prepararlo y llevarlo a cabo en la escuela. ¿Qué tipo de encuesta tenía que preparar para que los niños rellenasen y cuál sería su reacción ante este tipo de

trabajo?, ¿mediante este estudio podría ver todas las fases de la lectoescritura y sería capaz de diferenciarlas?

Es obvio que son muchas las cuestiones que me he planteado antes de comenzar a elaborar este proyecto. No es fácil encontrar respuestas a todas estas preguntas. No obstante, intentaré darles respuesta mediante el marco teórico como con el estudio empírico.



## 1. MARKO TEORIKOA 1

### 1.1 Aurrekariak: irakurketa eta idazketa kontzeptuen eboluzioa 1.1

Estevek (1999) esaten duen moduan, historian zehar, irakurtzea eta idaztearen arteko loturak garatuz joan dira. Garai batean, irakurketa lantzeko jarduerak eta idazketa lantzekoak guztiz banatuak zeuden. Umeek lehenengo irakurtzen ikasten zutela eta gero idazten ikasten zutela uste zen. Aurrerago, erabaki zen irakurtzea eta idaztea batera irakatsi beharreko jarduerak zirela. Beraz, bi fasez osatutako jarduera zen, gaur egun, idazketa-irakurketa (gaztelaniaz “lectoescritura”) izenez ezagutzen duguna. Lehen esaten zen, irakurtzea jasotzea zela eta idaztea, ordea, ekoiztea. Dena den, irakurtzea idazten baino lehen ikasten zela azpimarratzen zen. Hasieran, umeei testu, hitz edo grafema batek zioena irakasten zieten eta behin hau ikasita, umea idazteko gai izango zen. Horrela ez izatekotan, umeak ez zuen idazten ikasiko. *Teberoskyren* (1996a) esanetan, ideia hau beste ideia baten eraginpean zegoen. Azken ideia honek irakurketa-idazketa prozesu kognitibo periferikoak (prozesu motorrak eta ikus-entzunezkoak) inplikatzeko zituen gaitasuntzat definitzen zuen.

Irakurtzea eta idaztea erlazionatuta daude. Batetik, beharrezkoak ditugulako gizakiok gure kulturen gainontzekoekin komunikatzeko. Komunikazio gaitasuna garatzeko ezinbestekoak diren komunikazio bideak dira. Ruiz Bikandik (2010) esaten duenez, komunikazio-gaitasunaren kontzeptua hirurogeiko hamarraldiaren amaieran asmatu zuen Hymes (1971) antropologoak Chomskyren (1965) *hizkuntza-gaitasuna* kontzeptuari kritika egiten ziolarik. Hymesek (1971) zioen pertsona bakoitzaren hizkuntza-gaitasuna ezberdina dela, kontuan hartuz sortzeko edo hartzeko trebetasunak. Era berean, antropologo honek esaten zuen hizkuntza gaitasuna ez dela gramatika-alderdietara mugatzen. Gizabanakook dugu komunikatzeko gaitasun bat, eguneroko bizitzan gainerakoekin jarduteko erabilgarria zaiguna. Gainera, Hymesek (1971) komunikazio-gaitasuna ezagutza pragmatikoarekin lotura estua daukela esaten zuen eta beraz, ezagutza pragmatikoari komunikazio-gaitasunaren izena esleitu izan zion. Hain zuzen ere, gizakiok sortzetik dugun zerbait da eta komunikazioaren faktoreei erreparatuz, hizkuntza erabiltzeko gai gara. Ondorioz, hiztunak besteekin hitz egiterako

orduan, erregistroa, euskara mota, gaiari ekiteko modu bat, tonua, keinuak...etab. aukeratzen ditu, kontuan izanik bere ezaugarri pertsonalak, gaitasunak eta kultura, besteengan nahi duen efektua lortzearren.

Ruiz Bikandik (2010) bere lanean aipatzen duenarekin jarraituz, Canalek eta Swainek (1980) Hymesen (1971) komunikazio-gaitasunean sakontzen zutelarik, hiru osagai identifikatu zituzten: gramatika-gaitasuna, gaitasun soziolinguistikoa eta gaitasun estrategikoa. Geroago, aipatutako gaitasun soziolinguistikoa bitan banatua izan zen, hau da, gaitasun soziolinguistikoa eta berbaldi-gaitasuna. Ruiz Bikandik (2010), komunikazio gaitasunaren baitan, osagai hauek identifikatzen ditu:

- *Gramatika-gaitasuna eta gaitasun linguistikoa*: honen barnean hiztegia eta arau fonologikoak, morfologikoak, sintaktikoak eta esaldiak hitzez osatzeko arauen ezagutza dago. Zuzentasunaren kontzeptua honen barnean aurkitzen da eta honako gaitasuna garatzea ezinbestekoa da.
- *Gaitasun soziolinguistikoa*: honi esker, batetik, hizkuntza erabilera-arauen arabera erabiltzen da eta bestetik, komunikazio-testuinguru zehatz batean egokia zer den jakin dezakegu. Honetan, gainera, gizabanakoak arau sozialak erabiltzen ditu, gero testuinguruaren arabera aplikatuko dituenak.
- *Gaitasun estrategikoa*: komunikazioan proposatutako helburuak lortzeko, hitzunak hizkuntza manipulatzeko duen trebetasuna litzateke. Hitzezko mekanismoak eta ez-hitzezkoak (keinuak eta mimika, esaterako) erabiltzea ezinbestekoa da komunikazioa eraginkorragoa bilakatzea nahi badugu. Gaitasun honen barnean ere sartzen dira norberak dituen barne-eskemak. Estrategien barnean bereizten dira gramatika-gaitasunaren faltarekin lotutakoak eta gaitasun soziolinguistikoarekin lotutakoak.

- *Gaitasun diskurtsiboa*: honek diskurtso edo berbaldiak ulertzeko eta sortzeko bidea ematen du. Bai ahozko bai idatzizko testuak lortu ahal izateko, hizkuntza-unitateak artikulatzeko moduak menderatu behar dira. Honen barnean, egokitasuna, koherentzia eta kohesioa sartzen dira, besteak beste, Canale (1983).

Ruiz Bikandik (2010) dioen moduan, Tough-ek (1989) 7 eta 13 urte bitarteko umeen hizkuntza aztertu zuenean, hainbat kategoria funtzional ezarri zituen eta honako hauek dira: norberaren burua finkatu, gidatu (ekintzak), kontatu (oraingo eta iraganeko pasadizoak), arrazoitu (kausa-ondorio erlazioa), iragarri, proiektatu eta azkenik, imajinatu (besteak beste, hizkuntza erabiliz, esaterako, joko sinbolikoan). Honako kategoria funtzional hauek umeen hizkuntzan lau urte dituztelarik agertzen hasten dira. Hala ere, haur guztiek ez dituzte kategoria funtzional horiek menderatzeko maila berdinak.

Idazketa eta irakurketa erlazionatuak daude ezagutza objektu berari egiten diotelako erreferentzia, testu idatziari, alegia (Esteve, 1999). Hizkuntzaren adierazpen grafikoaren sistema bezala ulertzen da testu idatzia (*Ferreiro, 1986*), baita idazten den hizkuntzaren sistema bezala (*Tolchinsky, 1993*). “Testua oinarritzko komunikazio-unitate linguistikoa da, gizakien ahozko gaitasunaren emaitza. Semantika- eta komunikazio-itxitura eta koherentzia ditu ezaugarri... hiztunak testu osoa sortzeko daukan komunikazio-gaitasunetik zein haren egituraketatik aurreraosatzen da...”, Bernárdez (1982). Bestalde, Tolchinsky-k (1993) dioen bezala, testu idatziak ahozkotasunarekin harremana izan arren, berriazko ezaugarriak ditu. Ez dugu hitz egiten dugun moduan idazten. Ondorioz, idazketa eta hizkuntza idatzia ez dira gauza bera, haien arteko ezberdintasunak nabariak baitira. Alde batetik, idazketak erreferentzia egiten dio formari, idazketaren sistema alfabetikoari eta alfabetikoak ez diren karaktere eta konbentzio grafikoei. Beste alde batetik, hizkuntza idatzia tresna da eta aniztasun handia dago hizkuntza idatzietan funtzio ezberdinetarako erabiltzen

baitira. Gainera, Estevek (1999) bere lanean irakurtzearen eta idaztearen kontzeptuen definizioak lantzen ditu.

### *Irakurtzea zer da?*

Irakurtzea testu idatzia ulertzeko prozesua da, askok gaur egun, “ulertzea” “deskodifikatzearekin” erlazionatzen duten arren. Irakurketa lantzeko edozein jarduerak ulermena inplikatu behar du. Ulermena garatu ahal izateko, Estevek (1999) irakurketa lantzeko jarduerak honakoa landuko dutela dio, Solé-ren (1987) lanean oinarrituz:

- Irakurtzea prozesu aktiboa da, ikaslearen eta testuaren arteko interakzioa ezinbestekoa da. Irakurleak helburuak eta aurre-ezagupenetatik abiatuz, bere testuaren esanahi propioa eraikiko du.
- Irakurtzea helburu bat lortzea da. Irakurtzen dugunean beti zerbait lortzeko da eta ez du zertan helburu akademikoa izan behar. Segun eta zein den gure helburua, erabiliko ditugun estrategiak aldatzen joango dira eta testuaren inguruan egiten dugun interpretazioa desberdina izango da.
- Azkenik, Estevek (1999) bere lanean aipatzen duen moduan, Smith-ek (1990) irakurtzea irakurlearen eta testuaren arteko elkarrekintza dela dio. Testuak eskaintzen dionaren arabera, umeak bere ezagupenak eraldatuko ditu. Testu baten irakurketan parte hartzen dute ikusmen-informazioak (testuari esker jasotzen ditugu) eta ez-ikusmeneko informazioak (irakurleak egindako ekarpenak).

### *Idaztea zer da?*

Idaztearen prozesuaren bidez testu idatzia ekoizten da. Ekoizpen honek hartzailearengan, mezuan, igorlearen adierazpenean...etab, pentsatzea dakar. Camps-en (1994) arabera, testu baten osaeran hainbat fase bereizten dira: aurre-idazketa edo planifikazioa, idazketa edo testualizazioa eta azkenik, berrikusketa eta zuzenketa. Planifikazioak idazleak testua prestatzen duen bitartean hartzen dituen erabakiei

egiten dio erreferentzia. Bestalde, planifikazioak honako hiru azpi prozesu biltzen ditu, hala nola: ideien sorkuntza, ideien antolaketa eta helburuak ezartzea. Bestalde, aurre-idazketan zehar idazleak testuaren denbora, izenburua, luzera, testuingurua, tonua, fraseologia eta diskurtsoa landuko ditu. Idazketan edo testualizazioan, testuko korapiloa edo argumentua sortzeko ekintza eta prozedura anitzak garatzen dira, beti ere kontuan izanik aurre-idazketa fasean adostutako helburu eta planak. Azken fasea, berrikusketa, testu baten osaketaren azpi prozesu garrantzitsuena da eta idatzizko produkzioaren berezitasuna da, era berean, ahozko hizkuntzaz desberdintzen duena.

## **1.2 Irakurketa eta idazketa lantzeko metodologiak 1.2**

Oihartzabalek (2010), besteak beste, haurrek hizkuntza idatzia ikasteko planteatutako metodologiengatik inguruan hitz egiten du. Aurrerago azaldukoak izango diren teoria ezberdin horien ondorioz, beste hainbat teoria berri sortu dira.

Gaur egungo eskolaren erronka nagusietarikoa idazketa eta irakurketaren ikaskuntza da. Aipatzekoa da metodologia ezberdinak erabiltzen direla irakaskuntza horretarako. Hauetako gehiengoetan jakintzen transmisioa irakasletik ikaslera ematen da. Interes eta motibazioa kanpoko faktoreak dira, izan ere, ikasleek jarrera egokia garatzen dute irakasleen gustukoak izateko eta ez lengoia funtzionamendu hori bera deskubritzeko. Hau da, hizkuntzaren funtzionamendua nolakoa den jakitea ez zaie asko interesatzen. Haurrek, akatsak ekiditen saiatzen dira metodologia gehienetan, akatsak txartzat hartzen direlako, ez garapenaren parte bezala.

Hainbat ikerketek irakurketa-idazketaren jabeakuntzaren barneraketaren prozesua birplanteatzea eragin dute, eta irakasle, ikasle eta edukien arteko hiruki didaktikoak garrantzia hartu du. Hiru elementuen (irakaslea, ikaslea eta edukia) arteko erlazioak komunikazioan oinarritu behar dira. Horrela, irakurketa-idazketaren irakaskuntza elkarreraginezko prozesua bihurtzen da eta ikasleek paper aktiboa jokatzen dute.

Irakaskuntza mota hau, gaur egungo erronka nagusietarikoa dela esan dugu lehen eta horretarako garrantzitsua da irakasleek haurren aurre-jakintzetatik abiatzea. Galdera bat egin behar diogu geure buruari: zer dakite haurrek hizkuntzari buruz?, zer aurre-ezagupen dituzte? 1970. hamarkadaren bukaeratik, irakurtzen eta idazten irakasteko erak berrikusi egin ziren. Orduan onartzen hasi ziren umeei idatziaren inguruko hipotesiak zituztela, irakurtzearen eta idaztearen inguruko ideiak dituzte eskolara joan aurretik. Nemirovsky-k (1999) esaten duen moduan, hauek hizkuntza idatziaren eta honen erabiltzaileekin duten elkarrekintzari esker sortzen dira. Bestalde, haurrak idazketaren presentzia oso handia duen testuinguru batean murgilduta daude, izan ere, etxean nahiz kalean liburuak, kartelak, iragarkiak eta egunkariak ikus ditzaket, besteak beste. Irakurketarekin eta idazketarekin duten etengabeko kontaktu horrek haurrengan eragiten du eta era honetan, haurrek hori interpretatzen eta horren esanahia bilatzen saiatzen dira. Horrela, eskolara iristen direnean, badituzte jadanik hipotesi batzuk formulatuak eta eskolak horiek jakin behar ditu, bertatik abiatu ahal izateko.

Duela hamarkada gutxi arte, irakurketa-idazketaren metodologian bi ikuspegi nagusi zeuden: ikuspegi sintetikoa (goranzkoa) eta ikuspegi analitikoa edo globala (beheranzkoa). Ikuspegi sintetikoak analitikoaren kontra egiten zuen esanez analitikoek moda iragankorrak ezartzen zituztela. Ikuspegi analitikoak, ordea, sintetikoaren kontra jotzen zuen esanez metodologia sintetikoa zaharkitua zegoela. Horrela iraun dute hamarkadaz hamarkada, metodologia batek bestearen kontra joz inolako egiaztatutako argumenturik erabili gabe, hau da, enpirikoki ez dago frogarik esateko metodologia bat bestea baino hobeagoa eta egokiagoa dela.

### *1.2.1. Metodologia sintetikoa 1.2.1*

Metodologia mota hau idazketa ahozko hizkuntzaren soinuak (fonemak) eta horiei dagozkien irudikapen grafikoak (grafemak) arteko elkarrekikotasunaren printzipioan oinarritzen da. Metodologia honek goranzko norabidea darama irakurketa-idazketaren

ikaskuntzan eta irakaskuntzan. Ikasi behar diren lehenengo osagai grafikoak grafemak direla, alegia. Grafemak elkartuz silabak sortuko dituzte, silabak elkartuz hitzak eta azkenik, hitzak elkartuz esaldiak eratzea. Goranzko norabidea darama, hizkietatik esaldietara. Laburbilduz, indukzioa da bidea metodologia honen ustetan. Bestalde, metodologia honen barnean, metodo alfabetikoa (jada alde batera utzita), fonetikoa eta silabikoa aurkitzen dira.

- Metodo alfabetikoa: XVI. mendetik XVIII. mendera bitarte erabilia izan zen. Letren irakaskuntzarekin hasten da. Letra bere izenarekin (adibidez: L, ele) erlazionatzen da. Behin hiztegiko letra guztiak ezagututa, silabak, hitzak eta azkenik, testua, ikasten dira.
- Metodo silabikoa: silaban du hasiera metodo honek. Ez da ikaskuntza esanguratsua ematen eta umea hitzak zatitzen ditu silabatan, beraz, esanahia galtzen da.
- Metodo fotosilabikoa: irudiak metodo honen baliabide didaktikoak dira. Hauen bidez silaben irakurketa erraztea lortu nahi da. Silabak irakurtzeko zailtasunak dituzten umeentzako bideratutako metodoa da.

Oihartzabalek (2010) metodologia sintetikoaren inguruan honako abantailak eta desabantailak aipatzen ditu:

Abantailak:

- Eskema sinplea duen metodologia: fonema (soinua)-grafema (grafia).
- Eraitza azkarrak.
- Baliabide anitzak. Helburua: elementu abstraktu bat (esanahirik gabekoa) zerbait zehatzarekin (koloreak) lotzea.
- Ezgaitasunak dituzten umeekin eraginkorra.
- Irakurlea autonomia izatera ailegatzen da, jada irakurketa eta idazketaren mekanika barneratu duelako.

Desabantailak:

- Oinarrizko unitateen ikaskuntzaren bidez, irakurketa eta idazketa mekanikoa sustatzen da. Umeek testuak kopiatzen dituzte hauen esanahia zein den jakin gabe, hau da, mekanikoki.
- Denboraldi batean zehar, umeak hitzak irakurtzen dituenean hauek silabaka irakurtzen ditu.
- Ez ditu umeen interesak kontuan hartzen. Motibaziorik ez.
- Ez da ikaskuntza esanguratsurik ematen.
- Ez du haurraren pertzepzio eta pentsamendu globala kontuan hartzen.
- Letrak soinueta bilakatzen ditu eta honek ez dio irakurketaren abiadura mesederik egiten.
- Kritika asko jaso dituen metodologia da, aurreko puntuak oinarri dituzten kritikak, alegia. Gaur egun, zaharkitua dagoela esaten da.

#### *1.2.2. Metodologia analitikoa edo globala 1.2.2*

Metodologia globalaren ikuspegia Ovidio Decroly (1871-1932) pedagogoak burututako lan eta ekarpen psikopedagogiko desberdinenetan oinarritzen dela dio Oihartzabalek (2000). Metodologia honen aintzindariak *Jacotot (1770-1840)*, *Fray fededuna*, *Federico Gedike (1754-1803)* eta José Virazloing (1750) izan ziren. XVIII. mendean sortu zen, baina XIX. mendera arte ez zen guztiz antolatu. Gaur egungo eskoletan asko erabiltzen den metodologia da eta metodo sintetikoaren kontrakoa da. Azken hau ez bezala, metodologia globalak beheranzko norabidea darama, hau da, testu osoetatik abiatzen da (umeek ezagutzen duten testu batetik: narrazio bat, poesia...etab), dedukzioan oinarritzen delarik. Horrela, umeentzako testuak esanahia du. Testu horretatik esaldi bat hartzen da eta umeek esaldi horien hitzak identifikatzen dituzte. Ondoren, hitz horietatik bi edo hiru aukeratzen dituzte eta silabatan zatitu. Silaba horiek grafemetan zatituko dituzte eta silaba edo grafema horiek dituzten hitzak bilatzen dituzte. Azkenik, aurrerago identifikatutako silaben eta grafemen konbinaketetan oinarrituz, izen edota



hitz berriak sortuko dituzte. Metodologia honen barruan, hainbat metodo analitiko bereizten dira:

- Metodo lexikoak: irakurle berriarendako esanahia duten hitzak adierazten dira eta hainbat errepikapenen ondoren, ikusmenaren bidez ikasitako hitzekin esaldiak sortzen dira. Metodo honen iritziz, hitzak pentsamendurako oinarritzko unitateak dira. Metodo honen desabantaila da umeek ezin dutela lehen aldiz aurkitzen dituzten hitzak haiek bakarrik deszifratu.
- “Fraseologikoak”: esaldia da unitate linguistiko naturala eta metodo honen bidez, plazera eta curiositatea estimulatzeko dela diote.
- Testuinguruan oinarri duten metodoak: testua eta honen inguruko aipamenak interes handikoak dira umeendako. Hala ere, haien irakurketa testuak esaten duenak uste dutenarekin nahasten dute.

### 1.2.3. Metodologia mistoa 1.2.3

Metodologia sintetikoa eta analitikoa konbinatzen ditu. Unea eta helburuaren arabera, metodologia sintetikoaren printzipioak (hitza osatzerakoan, kasu) edo metodologia analitikoaren printzipioak (esaldiak deskonposatzerakoan, esaterako) oinarritzat hartuko ditu. Hobeki esanda, bi metodologiek dituzten abantailak hartuko ditu eta desabantailak alde batera utziko ditu. Azkenaldian, Espainian gehien erabilia izan den metodologia da. Bi metodologiaren arteko bateragarritasuna lortu nahi da bien helburua umeek motibazioz eta eraginkortasunez ikaskuntza lortzea delako. Metodologia honen bitartez, umeak bi prozesu kognitiboak landuko ditu: sintesia eta analisisa. Lehen esan bezala, bi prozesu hauek konbinatuko dira. Metodologia mistoaren barnean bi joera mota ezberdintzen dira:

- Joera sintetikoa: metodologia honek esanahirik gabeko unitateetan, fonemetan, letretan edo silabetan hasiera duten metodoak biltzen ditu. Era berean, haurrentzako esanahia duten hitzetatik eta esaldietatik abiatzen da.

- Joera analitikoa: esanahia duten unitateetatik (hitza, esaldia edo testua) abiatzen da. Era berean, umeei letrak erakusten zaizkie eta baita silaba bakoitza letretan zatitzen irakatsi ere. Beraz, joera hau globaltasunetik abiatzen da, analisisira igaroz eta sintesian amaitzen da.

#### *1.2.4. Irakurketa-idazketara iristeko bide logikoak 1.2.4*

Oihartzabalek (2010) azaldutako lehenengo bi metodologiek (sintetikoak eta analitikoak) azpimarratzen dute irakurketa eta idazketaren ikaskuntzak arrazoibide logiko zuzena jarraitzen duen bidea egitea ezinbestekoa dela. Esan bezala, metodologia sintetikoak indukziozko bidea jarraitzen du eta metodologia analitikoak, aldiz, dedukziozko bidea. Hala ere, Oihartzabalen (2010) esanetan, indukziozko eta dedukziozko bideak ez dira aski inguruko gertaera eta ekintzen inguruko ezagutzak (hizkuntza horietan guztietan agertzen delarik) garatu ahal izateko. Hizkuntza idatzia ezagutzeko jarraitu beharreko bideak, gertaera fisiko eta sozialak ezagutzeko jarraitu beharreko bide berak dira. Ondorioz, pentsamendu hipotetiko eta deduktiboaren erabilera mugatua da eta askotan okerra. Pertsonak ez dute modu logikoan arrazoitzen, baizik eta helburu argitzailea duten esanahiek gidaturik. Bestalde, Oihartzabal Pozo-ren (1989) lanean oinarritzen delarik, azpimarratzen du frogatutako ikerketa batzuek adierazi dutela pertsonen arrazoibidea errazago interpreta daitekeela kausazko terminoak erabiliz, termino logikoen bidez baino.

Irakurketa-idazketaz jabetzeko prozesu psikogenetikoan, askotan, ikerketa-lan batzuek egiaztatu duten bezala Oihartzabal (1991, 1992), umeei metodologia analogikoko arrazoibideetara jotzen dute. Esaterako, ume batek “Txontxongiloa” hitza idazten-kopiatzen du irudi baten ondoan, baina konturatzen da hitz horri -K- falta zaiola “Txontxongiloak” idatzi behar delako. Hau ondorioztatu du lore bat ageri den orrian “Lorea” jartzen duelako eta lore batzuk agertzen diren orrian, aldiz, “Loreak” jartzen duelako.

Irakurketa eta idazketara iristeko bide logiko hauek baieztatzen dute hizketako hitzen fonemak segmentatzeko gaitasuna lortu ez duten bitartean, irakurri eta idazteko gaitasunak garatzeko metodologia desegokiak izango dira indukzio eta dedukziozko arrazoibide soiletan oinarritutakoak.

#### *1.2.5. Ikuspegi funtzional-eraikitzailea 1.2.5*

Idazketa eta irakurketa irakasteko metodologietan aldaketak egon dira hainbat ikerketaren ondorioz. 60. eta 70. hamarkadetan zehar zabaldutako planteamendu honek galdera honetan eta horren inguruan egindako ikerketetan oinarritu zituen bere aldaketak: Nola lortzen zuten irakurtzea eta idaztea ume askok inolako eskolako irakaskuntzarik gabe? 60. hamarkadan agertu ziren aurreko galderan oinarritzen ziren lehenengo ikerketak. 70. hamarkadan, ikerketa sistematikoak ugaritu egin ziren. Haurrek lortzen dute gure irakurketa eta idazketaren sistema arautzen duten ereduez jabetzea, familia-giroan irakurketa eta idazketa lantzen diren jardueretan parte hartuz. Teberoskyk eta Ferreirok (1979) argitaratutako ikerketa sistematiko eta kualitatiboan, haurrek era naturalean grafien eta testu idatzien esanahien inguruan eraikitzen dituzten irudikapenak eta hipotesiak jasotzen dira.

Oihartzabalek (2010) azaltzen duen moduan, ikerketa honetan aztertuak izan ziren haurrek antzeko prozesua jarraitu zuten. Prozesu honetan, hipotesi eta irudikapen faltsuak daude eta hauek hipotesi eta irudikapen berriak abiapuntutzat izateko balio digute. Hipotesi eta irudikapen faltsu horiek akatsak dira eta akatsak gainditzeko, esan bezala, hipotesi berriak planteatu behar ditu umeak egokiak direnak aurkitu arte. Akatsak onartzea eta hauek ezinbestekotzat jotzeak lagunduko dio haurrari arrakastaz gainditzeko eskolan ikasitakoa.

Honetan oinarrituz, irakurketa-idazketaren irakaskuntza-ikaskuntza eskolatik atera eta haurren familia giroan eta ingurune naturalean integratzea proposatzen dute Ferreirok eta Gómez Palaciok (1982). Ingurune honetan umeak bere buruari galderak

planteatuko dizkio, hala nola, “zergatik idazten da?”, “zer irakurtzen da?”, “nola irakurtzen da?” edota “nola idazten da?” Horrela, haien hipotesiak aldatuko dituzte, baztertuko dituzte edo horiek oinarritzat hartuko dituzte. Horien guztien bitartez, umeek irakurtzen eta idazten ikasiko dute. Esteve (1999) bere lanean dioen moduan, esan daiteke “ikastea” ikuspegi eraikitzailearen aburuz, irudikapen bat egitea dela, ikaskuntza helburutzat jotzen den eredu propio bat eraikitzea, alegia. Gizakion egitura kognitiboa ezagutzazko eskemez osatuta dago. Eskema hauek pertsona batek ezagutzazko objektu batekiko dituen irudikapenak lirateke. Horregatik, askotan, zerbait berria ezagutzen dugunean, aurretik eskuratutako ezagutzez baliatzen gara ezagutza objektu berria interpretatzeko. Beste batzuetan, ordea, gure aurre-ezagutzak moldatu edo aldatu beharko ditugu eduki berria ulertu ahal izateko. Horrela, eduki berria gure ezagutza sistemaren barruan integratuko dugu.

Oihartzabel-ek (2010) bere lanean azpimarratzen duenez, ikuspegi eraikitzaileak, Ausubelek (1963 eta 1968) planteatutako ikaskuntza esanguratsuaren kontzeptua hartzen du eta berriro interpretatzen du. Ikaskuntza esanguratsuak objektiboki existitzen den ezagutzari esanahi propio eta pertsonala emateko gaitasuna inplikatzeko du. Esanguratsuki ikasteak, beraz, ez du esan nahi ikasten ditugun eduki berri guztiak pilatu behar ditugunik, baizik eta eduki berrien eta aurretik dakigunaren artean lotura egon behar duela. Gainera, ikaskuntza esanguratsua lortzeko, hainbat baldintzek parte hartu behar dute. Oihartzabal-ek (2010) dioenez, Antúnez-ek eta beste batzuek (1992) beharrezkoak diren honako baldintzak aurkezten dizkigute:

- Edukiaren esanahi logikoa: ikaskuntzaren objektua argia eta koherentea izan behar da eta bere ezagutzazko edukiekin estuki lotua egon behar da.
- *Esanahi psikologikoa*: zerbait ikasten duenak horrekiko aurre-ezagutzak izan behar ditu. Bestalde, pertsonaren garapen maila eta estrategiak egokiak izan behar dira aurre-ezagutzen eta ikaskuntza-objektuaren arteko loturak ezarri ahal izateko.

- *Ikasleen jarduera mentala*: ikaskuntza esanguratsuak berreraikuntza kognitiboa inplikatzen du. Ikasten duen subjektua izango da berreraikuntza hau burutzen duena. Irakaslea prozesu honetan zehar laguntzailea izango da, baina ezin da ikaslearen ordezkoa bilakatu.
- *Jarrera onuragarria*: esanguratsuki ikasteko alde aurretiko jarrera izan behar da ikaskuntza esanguratsuekiko. Ez da mekanikoki ikasi behar. Prozesu honetan aspektu motibagarriak eta afektiboak garrantzi handikoak dira, alde aurretiko jarrera hori hobetu edo kaltetu dezaketelako.
- *Memorizazio ulerkorra*: ikaskuntza esanguratsua lortzeko eta hau beste egoera batzuetan erabilgarria izateko, ikaslearen oroimenaren sareetan integratua egon behar da eta horrela bertan gordeta egongo da berriro erabiltzea beharrezkoa izan arte. Horren ondorioz, ikaskuntza berria ulermenetik memorizatu behar da, ez mekanikotasunetik.

Bestetik, Valentziako Komunitateko “Oinarrizko Diseinu Kurrikularrean”, ikaskuntza esanguratsua (Ausubel, 1963 eta 1968) zer den eta nola lortu azaltzen zaigu. Ikaskuntza esanguratsua ikaskuntza errepikakorraren kontra egiten saiatzen da. Ikasi beharrekoaren (eduki berria) eta jada batek dakienaren artean (aurre-ezagupenak) benetako loturak sortzeari egiten dio erreferentzia ikaskuntza honek. Ikaskuntza esanguratsua funtzionala da eta norbanakoaren memoria ulerkorrean parte hartzera igarotzen da ezagutzazko egitura pertsonala osatzen duten sare kontzeptualen bitartez.

Irakurketa irakasteko gaur egun dauden era guztiek ez dute balio. Hizkuntza idatzia ezagutza objektu bezala hartzean datza arazoa, ahozko errepresentazio sistemaren grafemen itzulpenean, alegia. Letra irakurketa unitate bezala sartzen dute eta umeei dituzten hipotesiek ez dute inolaz ere metodo sintetikoaren (fonema-silaba-hitza-testua) eta metodo analitikoaren (esaldia-hitza-silaba-letra) analisiekin bat egiten. Ondorioz, irakurketaren ikaskuntza esanguratsua ezinezkoa bilakatzen da, umeei dakitenaren eta jakin behar dutenaren arteko tartea handiegia delako.

Beraz, ikaskuntza esanguratsua lortzeko aldaketak eman behar dira. Hasteko, umeez erabiliko duten materiala ere ezinbestez esanguratsua izan behar da, materialaren bidez landu nahi den edukia argia, antolatua eta koherentea izan behar da. Irakurketa lantzeko edukiak ezin dira heldu baten ikuspuntutik aukeratu, umeen gaitasunetara moldatu behar dira. Irakurketa lantzeko edukiak, beraz, testuen antolaketak eta funtzionalitateak eman behar ditu. Irakurketaren ikaskuntza eta irakaskuntzarako testua da unitate esanguratsu egokiena. Beti ere, esan bezala, testuak argitasuna, koherentzia eta antolamendu egokia izan behar du. Gogora dezagun irakurtzea eta deskodifikatzea ez direla gauza bera eta guk irakurtzen irakatsi nahi dugu. Bestalde, umeez aurre ezagupenak izan behar dituzte nahitaez ezagupen berriekin loturak ezarri ahal izateko. Aurre ezagupen hauek normalean erreferentzia egiten diete umeez hizkuntza idatziaren inguruan dituzten hipotesiei. Hauek garatzen doaz heldutasun gehiago dituzten hipotesiak bihurtu arte. Azkenik, ikaskuntza esanguratsuen gauzatzearekiko jarrera onuragarria mantendu behar da. Ikasleak testuetan esanahiak bilatzeko jarreraren egoten lagundu behar ditugu, baita testuak sortzerako orduan ere, idazketa ezinbestekoa bilakatzen duten egoerak sortuz. Dokumentuak dioen bezala, *“a leer se aprende leyendo y a escribir se aprende escribiendo”*. Esaldi honetan ikaskuntza esanguratsuaren esentzia biltzen da.

### **1.3. Irakurketa eta idazketaren psikogenesia 1.3**

Idazketaren psikogenesia hurrek beraiek egiten dituzten marrazki, zeinu grafiko eta testu idatziei esanahi desberdinak ematek, hauek zuzenean interpretatzera eta horien bidez mezu berriak eraikitzen diren arteko prozesua da, Oihartzabal (2010). Irakurketa-idazketa ikaskuntza prozesu bat den heinean, ikaskuntza horretan parte hartzen duenak eboluzionatzen du irakurketa-idazketan. Eboluzio horretan, etapa ezberdinak beha daitezke. Idazketaren ezagupen mailen sailkapenen desberdinak behatzea eta autore bakoitzak esaten duena aztertzea oso aberasgarria da geroago azaldua izango den ikerketa enpirikoan sakontzeko. Nemirovskyk (1999)

azaltzen duenez, umeen hasierako idazketa produkzioen ezaugarriak aztertu dituzten lanak asko dira. Dena den, funtsezkoa da aipatzea honen aitzindaria Ferreirok eta Teberoskyk (1979) sortutako lana izan dela, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, alegia. Bi autore hauek egindako ikerketek, umeek haien idazketa eta irakurketa sistema propioa eraikitzen duten prozesua aurkezten zuten. Idazketa alfabetikoei dagokienez, prozesu unibertsala da, eskoletan erabiltzen diren metodoekiko independentea dena. Alfabetizazio prozesu guztian zehar, umeak idazketa ezagutzazko objektu bezala azaltzeko eta arazoak konpontzeko, hipotesiak sortzen ditu. Umea hipotesi hauekin gatazkan sartzen denean, hipotesi horiek berregitea beharrezkoa bilakatzen da.

E. Ferreirok eta A. Teberosky-k (1979) egindako lana eta urte batzuk geroago bakoitzak bere aldetik sakondutako lanak Piagetek (1969) planteatutako ikuspegi eraikitzailearen hainbat printzipiotan oinarritzen dira:

- Subjektua aktiboa da.
- Ezagutza guztiak zerbaitetatik abiatzen dira. Horretarako, honen historia genetikoa begiratzea komenigarria litzateke.
- Ikaskuntza bereganatzen duen subjektuak ikaskuntza bera berreraiki beharko du.

Bestalde, aipatutako hiru printzipio hauek, Tolchinskyren (1993) ustez, honako hiru inplikazioak barne hartzen dituzte:

- Subjektua aktiboa den heinean, ez da geratuko itxoiten norbaitek zerbait irakatsi arte, baizik eta berak bere kabuz, bilatu eta aukeratzen du bere ikaskuntza garatzeko.
- Idazketaren ezagutzak subjektuarengan duen garapena ulertzeko adin goiztiarretik aztertu behar dugu.
- Garapena aztertzen dugunean, subjektuak idatz sisteman egin ditzakeen eraldaketak ulertzen saiatuko gara. Ez dira akats bezala hartu behar.

Teberosky eta Ferreiro (1979) hipotesi hauetatik abiatu ziren: subjektuek bere ingurunean esanguratsu gertatzen zaizkien elementuak aukeratzeko gaitasuna izaki, eta hizkuntza kultura objektu bat den heinean, gure eskoletako ikasleek berari buruzko errepresentazioak izan beharko lituzkete oraindik zuzenki irakatsi ez zaizkienean ere.

Lan hau abiapuntutzat hartuz, Ferreirok 1986. urtean sailkapen berri bat sortu zuen. Bertan, hiru maila desberdintzen zituen. Bestalde, Teberoskyk (1989) bestelako sailkapena sortu zuen. Hala ere, nahiz eta autore bakoitzak bere sailkapena sortu, urte batzuk geroago, bakoitzak bere sailkapenaren eguneratzea egin zuen. Ferreirok (1991) argitaratutako artikulu batean, idazketa ezagupen mailaren barnean, esan bezala, hiru maila desberdintzen ditu eta bakoitzean ezaugarri batzuk azpimarratzen ditu.

#### *1.3.1. Idazketaren ezagupen mailak E. Ferreiroren arabera 1.3.1*

Aipatu bezala, Nemirovskyk (1999) Ferreiroren (1991) alfabetizazioaren garapenaren inguruko ikerketen emaitzak biltzen ditu, hain zuzen ere, lengoaiaren irudikapen alfabetikoa ulertzeko haurrek eraikitzen dituzten interpretazio sistemen psikogenesiari buruzko oinarritzko ikerketaren emaitzak. Ferreirok, idazketaren mailak aurkeztu aurretik, ikerketa hauen oinarritzko alderdiak aipatzen ditu. Batetik, haurrek idazketa-sistemaren objektu sozial baten inguruan eraikitzen dituzten ideia-sistemek zein bilakaera izan duten ulertzea izango da ikerketen helburu nagusia, hauetan haurren interpretazio jarduerak aztertzen ditugulako. Bestalde, Piageten (1969) teoriaren oinarritzko printzipioak eta L. Tolchinskyren (1993) inplikazioak kontuan hartzen ditu, egindako ikerketek hauek berresten baitituzte. Oinarritzko alderdi hauek aipatuz gero, hona hemen Ferreirok (1991) bereizten dituen idazketaren ezagupen mailak:

##### *1. maila:*

Marrazketa eta idazketa bereiztea:



Marrazten dugunean, marrak objektuen kanpoko aldearen inguruan antolatzen dira; idazten dugunean, berriz, marrek ez dute objektuen kanpo aldea sortzen. Idazten dugunean, ikonoen mundutik kanpo gaude. Letren formak ez du zerikusirik letra horiek aipatzen duten objektuaren forma.

Bi aurrerapen handi ematen dira maila honetan (ikaskuntza iraunkorrak):

- Letren kateak ordezeko objektuak direla jotzea.
- Irudikapen grafikoko bi moduen arteko bereizketa argia egitea.

Arazoei aurre egiteko antolaketa-printzipioa honakoa da: munduko objektuen marrazkiekin ezin irudika daitekeen propietate bat irudikatzeko erabiltzen dira letrak: haien izenak.

## 2. maila:

Une honetatik aurrera, haurrak hasiko dira kate idazketen interpretazio ezberdinak justifikatuko dituzten ezberdintasun objektiboak bilatzen. Bestalde, maila honetan arazo berri bat sortzen da. Nola sortuko dituzte umeek interpretazio ezberdinak bideratuko dituzten ezberdintasun grafikoak?

Haurrak era batean (letra kopurua) eta bestean (nolakoa letrak), edo bietan egin dezakete lan. Gutxieneko kopuruaren printzipioak eta barneko aldaketa kualitatiboak bilatzen dituen printzipioak idatzizko irudikapen baten eraikuntza erregulatzen jarraituko dute.

## 3. maila:

Irudikapen idatziaren “fonetizazioari” dagokio maila hau. Hiru hipotesi bereiziko dituzte gaztelaniaz hitz egiten duten haurrek maila honetan zehar:

- Silabikoa: Umeak letra bat erabiliko du silaba bakoitzeko. Adibidez: [LEHOIA](#) idazteko, “[LIA](#)” idatziko du.

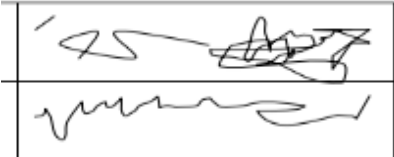
- Silabiko-alfabetikoa: Haurrak silaba batzuk letra batekin adieraziko ditu eta beste batzuk bi letrarekin. Adibidez: **PILOTA** idazteko “ **PI O TA**” idatziko du.
- Alfabetikoa: Maila honetan, umeak soinu guztiak idatziko ditu; hau da, hizki bat soinu bati dagokiola ikasiko du eta horren arabera idatziko du. Esaterako, **AATEA**.

### *1.3.2. Idazketaren ezagupen mailak A. Teberoskyren arabera 1.3.2*

Bestalde, Díez de Ulzurrún-ek (1999) azaltzen duen bezala, Teberoskyk (1989) ikasleek sistema alfabetikoaren inguruan zituzten ezagutzen analisia egin ondoren, bere sailkapena proposatu zuen. Hala ere, urte batzuk geroago, 1996. urtean, hain zuzen ere, bere lana eguneratu zuen aldaketa batzuk eginez. Esan bezala, autore bakoitzak, 1979. urtean elkarrekin sortutako lanean oinarrituz, sailkapen berri bat sortu izan du. Nahiz eta haien artean berdintasun asko egon, komenigarria da sailkapenen eboluzioa nolakoa den azaltzea.

Díez de Ulzurrún-ek (1999) dioenez, irakurketa eta idazketa prozesuaren eboluzioan, Teberoskyk (1989) hainbat etapa bereizten ditu. Ume bakoitza ezagutza maila batean aurkitzen da. Hau jakinda eta bere ezagutzetan oinarrituz, ezagutza berriak jada umeek dituztenekin alderatzeko jarduerak planifikatuko ditugu. Beraz, Teberoskyk (1989) etapa edo maila hauek bereizten ditu, umeen idazketaren ezagupen mailari dagokionez:

### **Taula 1.** Idazketa ezagupen mailak Teberoskyren arabera.

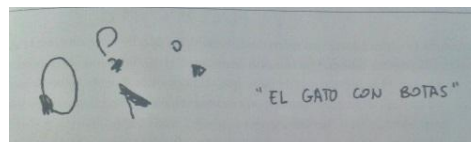
<p><b>IDAZKETA AURRE-SILABIKOAK</b></p>	<p>Marraskia: objektuaren izena idaztea, objektua bera da.</p>  <p>Desberdindu gabeko idazketak: grafia serie berak esaldi guztietan (grafien imitazioak, esanahirik ez).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Letra berdinak: <b>SCE / SCE / SCE</b></li> <li>▪ Hitzak ezberdindu (letra kantitateak aldatu/letra ezberdinak): <b>EFR / OLIN / SDLO</b></li> </ul> <p>Desberdindutako idazketak: objektu desberdinetan, idazketa ezberdinak. Ez da berdin idazten “katua” eta “argia”. Horretarako erabiltzen dituzte: asmatutako letrak, letra ezagunak edo bere izen propioaren letrak konbinazio ezberdinekin.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Asmatutako letrak: Δα60n (PILOTA)</li> <li>▪ Letra ezagunak: IAMS (PILOTA)</li> <li>▪ Izen propioaren letrak konbinazio ezberdinekin: SONIA-IONAO (PILOTA)</li> </ul> <p>Erlazioa hizkuntza idatziaren eta ahozkoaren artean: <b>MOA / MMOOTT</b></p>
<p><b>IDAZKETA SILABIKOAK</b></p>	<p>Hitza nola esaten den eta nola idazten denaren arteko korrespondentzia. Silaba bakoitzeko grafia bat.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Silabikoak: <b>I O P (PI LO TA)</b></li> <li>▪ Silabiko bokalikoak: <b>I O A (PI LO TA)</b></li> <li>▪ Silabiko kontsonantikoak: <b>P L T (PI LO TA)</b></li> </ul>
<b>IDAZKETA      SILABIKO- ALFABETIKOAK</b>	<p>Silaba bakoitzeko grafia bat baino gehiago:</p> <p><b>PI L TA (PI LO TA)</b></p>
<b>IDAZKETA ALFABETIKOAK</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ahozko hizkuntzaren eta idatzizkoaren arteko erlazio sistematikoa.</li> <li>▪ Ortografia.</li> <li>▪ Faseak: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Silaba batzuk alderantziz: <b>AKTUA (KA-TU-A)</b></li> <li>▪ Silaba konplexuetan letraren bat faltan: <b>MARRAKIA (MA-RRAZ-KI-A)</b></li> <li>▪ Beharrezkoak ez diren grafia idatzi (kontsonante-bokal): <b>BATZUKO (BA-TZUK)</b></li> <li>▪ Antzera ahoskatzen diren grafia: <b>GATUA (KATUA), ITXASOA (ITSASOA)</b></li> </ul> </li> </ul>

Hala ere, Estevek (1999) dioenez, Teberoskyk 1996. urtean, azaldu berri dudan sailkapenaren eguneratzea egin zuen. Honetan, 4 eta 7 urte bitarteko umeek egiten dituzten ekoizpenak deskribatzeko sailkapena aurkezten da. Oraingoan, Teberoskyk (1996) 5 maila bereizten ditu:

### 1. Maila: helduen idazketaren trazuen erreproduzio bezala idaztea.

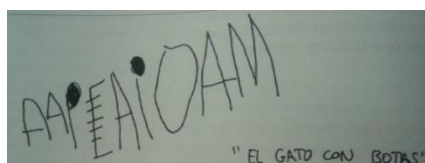
Maila honetan egiten diren ekoizpen grafikoak mota honetakoak dira: zirkulu txikiak, makiltxoak, kakoak eta ikonikoak ez diren beste forma batzuk. Umeak idazketa marrazkitik bereizten du orokorrean eta askotan oposizio bezala definitzen du, hau da: idatzia da marrazkia ez den guztia. Hala ere, umeak lortzen dituen ekoizpenetan, marrazkia ez da idazketatik bereizten. Horregatik, etapa honen izena “desberdindu gabeko idazketak” litzateke. Maila honetako idazketak aspektu formalen eta idaztearen ekintzaren imitazio edo erreproduzio hutsak dira.



### 2. Maila: Desberdindutako idazketak sortzeko formalki erregulatutako ekoizpen bezala idaztea.

Maila honetako ekoizpenek forma grafiko ezberdinak (kantitatean edo barne aldaeran) aurkezten dituzte. Umeak kodearen funtzionamenduaren inguruan, honako hipotesiak sortzen ditu:

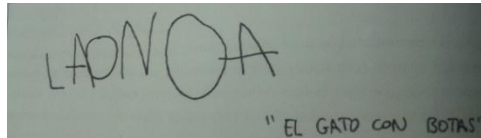
- Kantitate hipotesiak: umeak uste du karaktere minimo batzuen kopurua egon behar duela zerbait esateko.
- Barne aldaerako hipotesiak: karaktereen erreperitorioan aldaerak egon behar dira, berdinak diren letra askok ez dute ezer esaten.
- Kanpo aldaerako hipotesiak: idazketen artean ezberdintasun objektiboak egon behar dira gauza desberdinak esateko.



### 3. Maila: hitzaren segmentazio silabikoaren ekoizpen kontrolatua bezala idaztea.

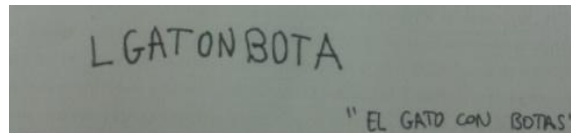
Umeek idazketaren eta hitz soinudunaren artean erlazioa dagoela deskubritzen dutenean hasten da maila hau. Erlazio hauek honako hipotesi pean garatzen dira:

- Silabikoa-kuantitatiboa: ahoz ezagutzen duten zati bakoitzari adierazpen grafiko bat dagokio.
- Silabikoa-kualitatiboa: silaba bakoitzari grafia bat dagokio eta grafia hau silabaren kontsonantearen edo bokalaren soinuari dagokio.



4. Maila: hitzaren segmentazio silabiko-alfabetikoaren ekoizpen kontrolatua bezala idaztea.

Maila honetan soinuak eta grafiak erlazionatzeko bi modu erabiltzen dira: silabikoa eta alfabetikoa. Silaba bakoitzeko grafia bat baino gehiago idazten hasten dira.

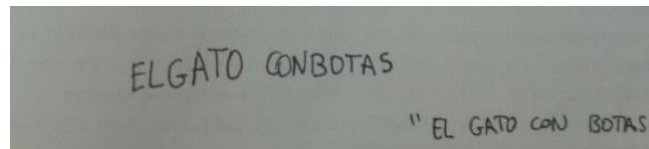


5. Maila: hitzaren segmentazio alfabetiko-zehatzaren ekoizpen kontrolatua bezala idaztea.

Maila honetan umeak analisi alfabetiko zehatza egiten du. Soinuen eta grafien arteko korrespondentzia ezartzen eta orokortzen du. Umeak idazketa autonomora iristeko bide honetan, arazoak aurki ditzake, hala nola: kontsonante-bokal silabak ez dituzten hitzak aurkitzerakoan.

Nik, pertsonalki, Teberoskyren (1989) sailkapenaren inguruan lan egin dut. Esan bezala, sailkapen honetan lau maila desberdintzen dira (aurre-silabikoa, silabikoa, silabiko-alfabetikoa eta alfabetikoa). Gero azalduko dudan moduan, eskolan egindako ikerketaren emaitzak sailkapen horren arabera antolatu ditut.

A.Teberoskyren eta E.Ferreiroren sailkapenenak aztertu ditudan arren, beste autore askok ere idazketa sistemaren ezagutzaren inguruko sailkapenak egin dituzte. Aukeratu ditudan autore horien inguruan aritzea garrantzitsuagoa iruditu zait bai Teberoskyk baita Ferreirok ere eragin handia izan dutelako irakurketa eta idazketaren psikogenesian.



#### **1.4. Ikuspuntu didaktikoa 1.4**

##### *1.4.1. Irakaslearen papera 1.4.1*

Estevek (1999) azaltzen duen bezala, ikuspegi eraikitzailearen aburuz, irakaslearen funtzio nagusia edozein ikaskuntzan ematen diren elkarrekintzetan, Vigotski-k (1988) planteatutako Garapen Hurbileko Eremua sortzea da. Hau da, garapen errearen eta garapen potentzialaren arteko distantzia. Garapen errearen umeak lortutako garapen mailari eta inoren laguntzarik gabe egin dezakeenari egiten dio erreferentzia. Garapen potentzialak, aldiz, umea momentuz bakarrik egiteko gai ez denari egiten dio erreferentzia, lortu dezakeen garapenari. Esan bezala, Garapen Hurbileko Zonaldea, aurreko bi garapen moten arteko distantzia da. Bera bakarrik egiteko gai ez dena, baina laguntzaz egin dezakeena, alegia.

Irakasleak hori guztia lortzeko beharrezkoak diren baldintzak, laguntza eta baliabideak eskainiko dizkie ikasleei. Hori izango da irakaslearen papera. Bestalde, irakasleak saioak gidatuko ditu eta klaseko dinamika zuzenduko du. Bere ardura izanen da gelaren arteko komunikazioa sustatzea, beharrezko estimulak eta afektua eskaintzea, baita konfiantzan eta errespetuak oinarritutako giroa eskaintzea ikasleen autoestima eta auto-kontzeptua indartzearen.

Lehenik eta behin, irakaslearen lana ikasleen ikaskuntzaren abiapuntua ezagutzea da. Zailtasun handiko lana da ikasle bakoitza desberdina delako eta ikasleen ezagutzaren abiapuntua egonkorra ez delako (aldatzen doa).

Idazketaren abiapuntuaren ezagutzari dagokionez, irakasleak jakiteko zein den ume bakoitzaren abiapuntua hauek estimulatu behar ditu idazten saiatzeko eta idazketa saiakera guztiak baloratu behar ditu. Esaterako, irakasleak esaldi bat esanez eta umeek hau haien modura idatziz, jakin dezakegu zein den haien ezagutza idazketarekiko. Behin irakasleak behatu eta ulertu duela ikasleek dakitena, hasiko da umeari laguntza ematen lortu nahi den helburura ailegatzeko. Prozesu honetan zehar, irakasleak ez ditu akatsak saihestuko. Hauek erabiliko ditu, baita asmatutakoak ere, umeen ezagutzaren informazio iturri bezala.

Umeen idazketa eta irakurketa jardueretan, irakasleak idazketaren saiakeren balorazio positiboa egingen du eta aurkikuntza berriak indartuko ditu (“zenbat letra asmatu dituzu”, “Ikusten dudanez asko dakizu letren inguruan”. Honetaz gain, gainontzeko umeen parte hartzearekin aberastuko ditu balorazio hauek (“Zer deritzozu “X”-k egin duenaz?”). Batez ere, irakasleak umeak idatziarekin duen erlazioarekiko adierazpen positiboa sortzea lortu behar du, Jolibert (1992).

Irakurketaren abiapuntuaren ezagutzari dagokionez, irakaslek umeak testu zehatz batek dioenaren inguruko hipotesiak egitera bultzatuko ditu. Adibidez, umei eskatuko genieke esaldi bat haien modura irakurtzeko. Horrekin batera, galdetuko genieke nola lortu duten jakitea esaldiak dioena. Horrela, umeen irakurketaren inguruko ezagutzak zeintzuk diren jakingo genuke. Haurrak dakiena abiapuntutzat hartuta, irakaslearen lana testu batek dioenaren inguruan hipotesiak egiten laguntzean, aholkuak ematean, koherentzia bilatzean eta hipotesiak alderatzean datza, besteak beste. Modu honetan, onartu beharko dugu umeek testuak dioenaren inguruan asmatzen duten guztia, eta garrantzia emango diogu batez ere haurrak nola ailegatu diren testuak dioena jakitera.



Umeek diotena entzutea funtsezkoa da, horrela haien ezagutza eskemetara hurbilduko gara eta haien garapenean aurrerapenak egiteko eta laguntza emateko gai izango gara. Umeari “zer uste duzu azaltzen dela testuan?” edo, “zer testu mota uste duzu dela?” bezalako esaldiak planteatuko dizkiogu. Esan bezala, irakurketa jardueretan, irakasleak irakurketa saiakeren balorazio positiboa egingen du eta aurkikuntza berriak indartuko ditu. Irakasleak esan ditzakeen esaldien artean, besteak beste, hauek daude: “Marraskiaz baliatu zara eta honek pistak ematen ditu” eta “Baliteke testuak hori esatea”.

Irakurketa eta idazketa ezagutzaren abiapuntuari erreparatuz, irakasleak itxoitzen jakin behar du. ikasleek dituzten zalantzak eta galderak oso garrantzitsuak eta erabilgarriak izanen dira. Zalantza eta galdera horiek umeek dituzten ezagutzetatik sortuak dira. Ikaskuntza, ordea, irakaslearen beharretatik sortzen da. Irakasleak entzule aktiboaren papera hartu behar du.

Bestalde, umeen ezagutza eskemetara hurbildu ahal izateko, elkarriketa indibidualak ezinbestekoak lirateke. Umea gustura sentitzeko, irakasleak galdera egokiak tonu egokian egin behar ditu. Segun eta zein eredu teorikotan oinarritzen garen, umeen idazketak, irakurketak eta ahoz emandako erantzunak, modu batez edo bestez interpretatuko ditu irakasleak. Ikaskuntzak errazteko interbentzio mota garrantzitsuenak eskuragarriak diren erronkak adierazi eta irtenbideen bilaketara orientatu dira. Lehenengo interbentzioari dagokionez, irakasleak erronka txikiak planteatu behar dizkie ikasleei eta era berean, hauek aurrera egiteko estimulu bezala jokatu dute. Bigarren interbentzioari dagokionez, soluzioen bilaketaren bidez, umeak autonomoak izatera ailegatuko dira. Ume batzuek laguntza gehiago beharko dute soluzio hauek aurkitzeko eta irakaslearen papera izanen da laguntza luzatzea, pistak ematea eta bidean kokatzea izango da.

Gainera, irakaslea idazle eta irakurle adituaren eredua da. Umeek imitatu egiten dituzte helduen ekintzak eta klasean ikusiz gero nola irakasleak irakurtzen eta idazten

duen naturaltasun osoz, haiek ere saiatuko dira bide horretan egoten. Irakasleak idazten duenean kontuan izan behar ditu xehetasun guztiak: nola hartzen duen arkatza, gorputzaren postura, arreta...etab. Ezin dugu ahaztu edozein testu idazterakoan dauden hiru une nagusiak: planifikazioa, testualizazioa eta errebisioa. Ezin dugu testu bat amaitutzat eman errebisioaren unetik igaro gabe. Bi egoera daude irakasleak idazle eredua hartzen duelarik: ikasleen aurrean idazten duenean isiltasuna dagoelarik eta ikasleekin elkarreraginean ari denean (adibidez, proiektu batean gai baten inguruan umeen aurre-ezagutzak idazterakoan). Irakurtzerako orduan ere, umeei irakasleak orrialdeak nola pasatzen dituen edota irakaslearen begiradari erreparatuko diote. Bi egoera daude irakasleak irakurle eredua hartzen duelarik: ikasleen aurrean ozenki irakurtzen duenean eta ikasleen aurrean isiltasunean irakurtzen duenean. Estevek (1999) Wells-en (1988) lana aipatzen du eta honetan, lehenengo interbentzioari erreparatuz, irakurle aditu batek testu bat irakurtzen duenean, umeen irakurketaren garapenean eragiten duela azpimarratzen da.

#### *1.4.2. Espazioa eta denbora 1.4.2*

##### *1.4.2.1. Espazioa 1.4.2.1*

Espazioaren antolaketak eragin nabarmena du gelako giroan. Irakasle bakoitzak espazioa antolatuko du hiru elementu hauen konbinaketa bermatuz: espazio fisikoa (klaseko metro karratuak), altzariak eta materialak eta azkenik, dinamizatu nahi duen umeen talde motak. Hiru elementu hauen arteko konbinaketaren bidez, eroso eta lasai lan egiteko lekua lortu behar du.

Talde handian lan egiteko espazioa: zirkuluan gaudelarik talde osoarekin lan egiteko aukera izanen dugu, guztien aurpegiak eta keinuak ikus ditzakegulako hitz egiten duten bitartean.

Talde txikietan lan egiteko espazioa: talde txikiek mahaietan edo txokoetan lan egin ohi dute. Mahaiekin (kontuan hartuz nolakoak diren) konbinaketak egin ditzakegu burutuko dugun jardueraren arabera. Beharrezkoak diren aldaketak egingo dira, beti ere, hauek umeen arteko eta umeen eta irakaslearen arteko interakzioa sustatuko dutelarik. Txokoei dagokienez, irakurketa eta idazketa lantzeko baliagarriak izango zaizkigunak hauek lirateke: liburutegi txokoa, mezuen txokoa, berrien txokoa, ordenagailuaren txokoa, liburuak sortzeko txokoa, letrekin jolasteko txokoa eta joko sinbolikoaren txokoa, besteak beste.

Bakarka lan egiteko espazioa: komenigarria litzateke haur bakoitzak nahi duen lekua aukeratzea lana egiteko, bera erosoago eta lasaiago sentitzen den txokoa. Umeak kontzentrazioa behar du lan egiteko.

Eskolaz kanpoko espazioa: espazio honek bizitasuna eskaintzen digu (ateraldietara joaten garenean, adibidez). Umeek eta helduek konpartitu dezaketen espazioa da eta letraz beteta dagoena (helduek erabiltzen dituztenak). Espazio honetan kartelak, dendetako izenak, seinaleak, iragarkiak...etab, azpimarra ditzakegu.

#### *1.4.2.2. Denbora 1.4.2.2*

Denbora kontzeptua bi ikuspuntu hauetatik aintzat har dezakegu: batetik, ikasleek irakurtzeko eta idazteko behar duten denbora globala eta bestetik, irakurketa eta idazketa lantzeko jarduera zehatzak burutzeko aurreikusi beharreko denbora.

Ikasleek irakurketa eta idazketa lantzeko behar duten denborari dagokionez, lehen aipatu bezala, irakurketa eta idazketaren ikaskuntza ez da eskolan hasten. Umeak eskolara sartzen direnean jada horren inguruko aurrezagutzak dituzte eta denbora pasa ahala, eboluzionatzen doaz. Prozesu honetan zehar ume guztien erritmoak errespetatu behar ditugu ezinbestez.

Bestalde, irakurketa eta idazketa lantzeko jarduerak behar duten denborari erreparatuz, oso anitza izan daiteke. Esan bezala, ume bakoitzak bere erritmoa du eta beraz, denbora gutxiago edo gehiago beharko du jarduera bat burutzeko. Askok atsedenaldi tarte bat beharko dute. Ariketa baten iraupena faktore batzuen baldintzapean dago: ikasle kopurua, ariketa mota, lanaren ikuspegia eta momentuko baldintzak. Denbora planifikatu behar da, nahiz eta aurreikusi gabeko egoerak ere dauden. Horregatik, planifikatutako denboraren eta aurreikusi gabeko denboraren arteko oreka egotea ezinbestekoa izango da.

#### *1.4.3. Material curricularrak 1.4.3*

Estevek (1999) azaltzen duen moduan, material curricularraren kontzeptua oso zabala da. Hala ere, atal honetan irakurketa eta idazketa lantzeko material curricularrei egingo diet erreferentzia. Ikuspegi eraikitzailearen aburuz, irakurketa eta idazketa lantzeko, inguruneak eskaintzen digunaz baliatu behar gara eta material zehatz minimoak izan beharko ditugu gelan. Modu honetan, sortutako materialaren eta inguruneak eskaintzen digunaren arteko oreka egon beharko da. Atal honetan, lehenik eta behin oinarritzko materialak azalduko ditut eta ondoren, letra motaren inguruan egiten diren gogoetak.

Oinarritzko materialei dagokienez, hainbat mota bereizten dira: inguruko materiala (egunkariak, aldizkariak, eskutitzak, kartelak, kromoak...etab), liburuak (ipuinak, komikiak, poesia liburuak...etab), kartelak, alfabetoa, estilo guztietako orriak, idazteko materiala (arkatzak, borragomak, errotulagailu finak eta lodiak, boligrafoak...etab), arbela eta klarionak, ordenagailua, umeen izenak dituzten kartel plastifikatuak, libreta pertsonala eta azkenik, letra higikorak eta letra eta hitzen jokoak.

Estevek (1999) dioenez letra motaren aukeraketa oso garrantzitsua da irakurketa eta idazketa lantzeko materialak bilatzerakoan eta edukiak antolatzerakoan. Gaur egun, umei eskaintzen diegun letra mota oso anitza da: "lotutako letra" ("letra ligada"),

“makil letra” edo inprentako letra handia, “script” letra eta inprentako letra txikia. “Lotutako letra” (“letra ligada”) funtsezkoa izan da eta jarraitzaile asko izan ditu. Montessori metodoak (1912) hainbat arrazoi ematen ditu “lotutako letra” defendatzeko. Batetik, Montessorik dio grafia guztiek leku berean dutela hasiera. Bestetik, azpimarratzen du letraren pertsonalizazioa indartzen duela eta azkenik, hitzaren identifikazioa unitate gramatikal bezala errazten duela.

Bestalde, beste irakasle batzuek diote “lotutako letra” (letra ligada) irakurtzeko erraza dela, baina oso zaila dela hau idaztea. Hauek esaten dutenez, “makil hizkia” (“letra palo”) errazagoa da idazteko, baina irakurtzeko, ordea, zailagoa da grafikoki hizki batzuen artean ez dagoelako ezberdintasun handirik. “Script” letra defendatzen dutenek diote aurreko bi letra moten konbinaketa dela honako hau. Hau da, “lotutako letra” irakurtzeko errazagoa dena eta “makil hizkia” idazteko errazagoa dena konbinatzen ditu. Ikusten denez, eztabaida existitzen da letra motaren erabilpenari dagokionez.

Bestetik, ikuspegi eraikitzaileak dio idazketaren inguruko jakintzak izateko ez dela zergatik grafien trazua menperatu behar. Lehenik eta behin, idazteko eta irakurtzeko den letra motak ezberdindu behar dira. Irakurtzerakoan, grafia anitzak aurkitzea oso aberasgarria izanen da umeek beste estrategiak erabil ditzaten. Idazterakoan, ordea, umeek zerbait adieraziko dute argiak diren grafien bidez, hartzailearentzako ulerterrazak izango direnak.

Estevek (1999) hasieran “makil letra” erabiltzea proposatzen du. Hala ere, umeak jada idazketarekin duen harremana errespetatu behar dugu, ingurune fisikoarekin eta sozialarekin izandako harremana, hain zuzen ere. Esperientziak adierazten duenez, “makil letrarekin” hastea motibagarriagoa da. Dena den, umeek “lotutako letra” ikastea gure helburuetako bat izanen da. Honen zergatia da “makil letraz” idazteko imitazioarekin aski dutela umeek. “Lotutako letra” erabiltzen dutenean, irakasleak umei argibideak eman beharko dizkio, umeek trazu jarraitua eta azkarra egin dezaten.

Letra mota batetik bestera pasatzeko momentuari erreparatuz gero, behin umea maila alfabetikora iritsi delarik, momentu egokiena eta errentagarriena izango da “lotatuko letrara” pasatzeko. Momentu honetatik aurrera, ikaskuntza azkarra izango da eta askotan, era autodidakta batean burutuko ditu lanak. Batez ere, letra mota hau aurkezterako orduan izango da umeak idazketa sistema ulertzea.

Esan bezala, umea etapa alfabetikoan dagoenean (orokorrean, HH 3. mailaren bukaeran edo LHko 1. mailaren hasieran), eskain diezaiokegu bere izena letra ligatuarekin idaztea. Irakasleak prozesu honetan lagunduko dio izenaren trazuak egiten. Imitazioaren bitartez ere umeak barnera dezake bere izena letra ligatuekin nola idazten den. Irakasleak bakarkako jarraipena egingo du ikasle bakoitzarekin, hauen erritmoak errespetatuz.

Haurrei zuzendutako materialen artean honako hauek daude: arbela eta koloreetako klarionak, arbela gardena errotulagailuekin, arkatza edo errotulagailuen kalkatu ahal izateko orrialde finak eta azkenik, orrialde zuriak, orrialde lerrodunak eta errotulagailu lodiak. Umeak jakin behar du zer material dagoen klasean eta hau non dagoen. Horrela, nahi duenean eta beharra sentitzen duenean beharrezkoa duen materiala hartzeko aukera izango du. Hala ere, eskolaren helburua idazle onak sortzea litzateke, ez grafia bikaina lortzea (hau bigarren mailako helburua litzateke).

Irune Ibarrek (2008, 13) idatzitako monografikoan Teberoskyren hitzetan aipatzen du hizkuntza idatzia lantzeko eta garatzeko ez dela alderdi figuratiboa ahaztu behar, baina lehenik eta behin umeari beharrezkoa duena eskaini behar zaiola hizkuntza modu egokian garatu ahal izateko:

“(…) Garrantzitsua iruditzen zaigu hizkuntzaren ikaskuntza ikuspegi konstruktibotik planteatzea, baina alderdi figuratiboa ahaztu gabe. Eskolatzearen hasieran, funtsezkoa da haurrek hizkuntza idatzia ikertzeko espazioa edukitzea (hizkuntza idatzia gehi

idazketa sistema edo idazkera). Poliki-poliki modu konbentzionalean idatziko dute, hau da, modu alfabetikoan. Modu alfabetikoan idaztera iristen direnean, orduan hasi behar dugu, gure ikuspegiaren arabera, alderdi figuratiboei garrantzia ematen (ortografia, hitzen banaketa, grafia...)” Teberosky (1993).

#### *1.4.4. Hizkuntza idatziaren irakaskuntzarako ekintzen planifikazio egitura 1.4.4*

Nemirovskyk (1999) hizkuntza idatziaren irakaskuntzarako ekintzen planifikazio egitura proposatzen du. Honen arabera, irakasleak ekintzak programa ditzake (egunekoak, astekoak). Hala ere, txantilo horien erabilgarritasuna eskolatzearen lehen mailetara mugatzen da. Irakasleak mailaz igo ahala, edukiak egokituz joango dira, beti ere, ikasle guztien erritmoak errespetatuz. Hizkuntza idatziaren irakaskuntzarako ekintzak planifikatzerakoan, batez ere, bi alderdi kontuan hartuko ditugu: testu mota eta idazketa sistema. Bi alderdi hauen ezaugarrietan oinarrituz, irakasleak ekintzak planifikatuko ditu landu nahi duenaren arabera. Arlo bakoitzaren ezaugarriak hauek dira:

**Taula 2.** Testu motaren eta idazketa sistemaren ezaugarriak.

TESTU MOTAREN EZAUGARRIAK	IDAZKETA SISTEMAREN EZAUGARRIAK
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gaia</li> <li>▪ Funtzioa</li> <li>▪ Egilea</li> <li>▪ Balizko hartzaileak</li> <li>▪ “Errealarekin” erlazioa</li> <li>▪ Formula finkoak</li> <li>▪ Hiztegia</li> <li>▪ Kategoriatu gramatikak</li> <li>▪ Tipografia</li> <li>▪ Formatua</li> <li>▪ Irakurketaren ondoko erabilpena</li> <li>▪ Irakurtzeko modua</li> <li>▪ Izenburu-eduki erlazioa</li> <li>▪ Irudi-testu erlazioa</li> <li>▪ Euskarria</li> <li>▪ Pertsonaiak</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Idazketa-marrazkia ezberdintasuna</li> <li>▪ Ezaugarri kualitatiboak</li> <li>▪ Aditz denbora</li> <li>▪ Idazketa sistemaren norabidea</li> <li>▪ Hizki motak</li> <li>▪ Ortografia</li> <li>▪ Puntuazioa</li> <li>▪ Hitzen arteko segmentazioa</li> </ul>

#### *1.4.5. Irakurketa eta idazketaren ikaskuntzan umeei laguntzeko gomendio metodologikoak 1.4.5*

Díez de Ulzurrunek (2000) esaten duen bezala, gomendio metodologiko hauek ematerako orduan, kontuan hartuko ditugu talde bakoitzaren ezaugarri eta berezitasunak. Izan ere, honako hauek dira irakurketa eta idazketaren ikaskuntzan lagungarriak izango diren aspektu nagusiak:



- Ikasleen parte hartzea erraztu: ikasleak haien irakaskuntza-ikaskuntza prozesuaren protagonistak direla sentitu behar du. Ikasleak hainbat jardueren aukeraketan parte hartu behar du. Esaterako, ipuinen aukeraketan edota proiektuen aukeraketan. Modu honetan, ikasleak paper aktiboa jokatzen du.
- Hautatzeko bidea, dibertsifikazio kurrikularra eta laguntza pedagogikoa erraztu: honetan txokoek bere biziko garrantzia hartzen dute. Umeek txokoak aukera dezakete eta bertan lan desberdinak burutzeko aukera izango dute. Horretarako, espazio bakoitzean material desberdinak eta anitza egonen da.
- Umeen aurre-ezagutzak kontuan hartu. Haiek dakitenetik hasi: lehen aipatu bezala, umeen irakurketa-idazketa ikaskuntza eskolan sartu baino lehen hasten da. Idazketaren presentzia ingurune fisikoan eta sozialean handia da.
- Haurrekin esanahiak negoziatu.
- Helburuak eta ebaluazio irizpideak komunikatu eta adostu.
- Landuko den gaia aldez aurretik umeei aurkeztu.
- Ikasleen interesak eta motibazioak kontuan izan.
- Irakurketa-idazketaren ikaskuntza esanguratsua eta funtzionala izatea kontuan hartu. Hau lantzeko jarduerak umeentzat hurbilak izan behar dira, hau da, errealitatera egokituak egon behar dira. Horrela, umeei egiten dutenari zentzua aurkituko diote.
- Umeak dakienaren eta eduki berriaren artean loturak ezarri (Garapen Hurbileko Eremua), Vigotski (1988). Umeak aurretik dakienean oinarrituz, ikaskuntza berriari esanahia ematen dio. Ezinbestez, bi jakintza hauen artean interakzioa egon behar da.

- Elkarreragina erraztu: umeen arteko informazio trukaketa.
- Irakurketa eta idazketa lantzeko jarduerak planteatu, interakzioa eta lan kooperatiboa erraztuz: banaka, bikoteka, talde txikietan eta talde handietan.
- Gutxietsitako ikasleen ekarpenak bildu: oso garrantzitsua da irakasleak umekin eta umek haien artean duten harremana eta elkarriketa.
- Garapen Hurbileko Eremu berean dauden ikasleen arteko hartu-emanak erraztu: zailtasun gehiago dituzten umek laguntza eta interakzio aukera maximoak izan beharko lituzke. Horregatik, heldutasunaren arabera HGE berdinean dauden umeentzat idazketa eta irakurketa jarduerak planifikatzea ezinbestekoa izanen da.
- Ikasleen parte hartzea ebaluazioan faboratu.
- Ikasle bakoitza bere esfortzuen arabera ebaluatu.
- Sintesi espazioak sortu. Funtsezkoa da ikasleak haiek progresioak ikustea. Haien lehenengo lanak eta azkenak konparatuz izandako aldaketak eta aurrerapenak ikustea garrantzitsua eta onuragarria da.
- Umeek egiten dutena une oro interpretatu.
- Diez de Ulzurronek (2000) bere lanean *Peso y Vilarrubias*-en (1989) egiaztapenak biltzen ditu. Hala nola, akatsak aprobetxatu behar direla, baita ereduak eskaini ere. Umeen erantzun ezberdinak ez ditugu akats bezala hartu behar, baizik eta ezagutzaren formaziora garamatzaten etapa hurbiltzat.

- Irakasleak ikaslearekiko duen kontrola bere autonomia errazteko transferentzia faboratu.
- Ikasle guztiek parte hartzeko aukera izan dezaten, hizkuntza jarduera anitzak planifikatu eta planteatu.
- Umeek autoestima ona izan dezaten lagundu.
- Klaseko giroa egokia izan dadin lagundu.

## 2. ARLO ENPIRIKOA

Aurreko orrialdeetan azaldutako marko teorikoan oinarrituz, eskolan egindako praktiketan zehar, nire gelako umeen idazketa maila zein den jakiteko ikerketa bat burutu dut. Ikerketa hau burutzeko, lehenik eta behin, Sanduzelai ikastetxeak oinarri duen ikuspegia aztertu dut. Ikuspegi eraikitzailetik abiatuta (hori baita eskola oinarritzen den ikuspegia), ikastetxe honen plangintza metodologikoa landu dut eskolako irakasleek eskainitako barne-materialaz baliatuz. Hain zuzen ere, eskolako metodologia eta estrategiak, geletan aurki ditzakegun testuak eta ebaluaketa aztertuko ditut. Behin eskolako material teorikoa aztertuta, nire ikerketa enpirikoan zentratuko naiz, Haur Hezkuntzako 3B gelan egindako psikogenesiaren azterketan, alegia. Horretarako, alde batetik, klasean ematen diren idazketa eta irakurketa lantzeko egoerak behatu ditut. Bestetik, klaseko hainbat umeri nik prestatutako inkesta pasatu diet, nola idazten duten eta zein idazketaren ezagupen mailatan dauden ikusi ahal izateko. Nik hasieran planteatutako helburu eta hipotesiak azalduko ditut, baita ikerketan zehar erabilitako metodologia ere.

## **2.1. Sanduzelai Ikastetxeko plangintza metodologikoa 2.1**

### *2.1.1. Metodologia eta estrategiak 2.1.1*

#### *2.1.1.1. Metodologia 2.1.1.1*

Aipatu bezala, eskolan irakurketa, idazketa eta ahozko adierazpenaren ikaskuntza ikuspegi eraikitzaile batetik planteatzen da. Ikuspegi honek zenbait aspektu hartzen ditu kontuan, hala nola, gelaren une guztiak bere baitan jasotzen dituen alfabetaturiko giroa sortzearen garrantzia. Ikuspegi honen ustez, irakurketa eta idazketaren prozesua, aurre ezagupenetatik abiatzen den prozesu pertsonala da, aurretik aipatutako giroan sortzen diren ikasteko egoera ugari aberasten ari den prozesu pertsonala.

Irakurketa eta idazketaren funtzionalitatea agerian geratzen den hainbat egoera esanguratsuren bitartez, eskolak idazketa sistemaren gaineko hausnarketa bultzatzea du helburu. Baina, helburu funtzionalaz gain, funtzio komunikatiboak (sentimenduak, emozioak, bizitzarako tresna, alegia) dituen testuinguruak eskainiko dira, non haurren arteko interakzioak emanen diren eta haurren motibazioa erabat garrantzitsua den.

Azpimarratu beharra dago, irakurketa-idazketa prozesua ez dela hitzak deskodifikatzea soilik, baizik eta prozesu askoz ere globalagoa, non haurren ekintzak eta ikerketak oinarri diren eta testu mota ezberdinak maneiatuz “erabiltzen ikasten” den. Idazketa kolektiboa erabili beharreko errekurtsoa izango da, irakasleon jarrera (irakurle eta idazle aktiboak) eredu eta erreferentzia izanik.

Haurren taldekatzeak (banaka, bikoteka, talde txikietan edo talde handietan) haien arteko interakzioa bultzatzea izanen du xede, gure interbentzioek, hausnartzen eta hainbat estrategia pertsonal erabiltzen eta osatzen lagunduko dutelarik. Era berean, haur bakoitzaren indibidualtasunari erreparatuko zaio, baita erritmo ezberdinak errespetatu ere, kontuan izanda haur bakoitzaren abiapuntua eta aurre-ezagutzak.

Interbentzio estrategia hauen barruan, haur bakoitzaren ebaluazio pertsonala kontuan hartuko da, bere lanen arteko konparazioak eginez haien garapenaz ohartarazteko.

Amaitzeko, familiaren laguntza aipagarria den beste aspektu bat da. Prozesu guztiaren nondik norakoak familiei transmititzea ezinbestekoa da, beraien jarrera eta inplikazioa, edozein ikasketa prozesutan bezala, guztiz garrantzitsua baita. Horrela, denok ildo beretik abiatzeko aukera izango dugu.

#### *2.1.1.2. Estrategiak 2.1.1.2*

Esan bezala, irakurketa eta idazketa prozesua garatzeko, haurrek duten ezagupena kontuan hartzea ezinbestekoa da. Haurrek egoera esanguratsu batean, haien ahalmenetan oinarrituz, hizkuntza bereganatuko dute.

Irakasleon lana, haurren interesak jaso eta horietan oinarrituta, haien parte hartzea adostea izanen da. Adierazgarriak diren jarduerak burutuko ditugu, adibidez: informazioaren bilketa, ikerketak egitea, testu ezberdinen manipulazioa...etab, beti ere, haien hipotesiak, aurreiritziak eta norberak erabiltzen dituen estrategia pertsonalak errespetatuz. Bide honetan, gure interbentzioa haurrek dituzten beharretara egokitua egongo da eta haien galderei erantzungo dieten ikasketa-egoerak sortuko ditugu, norberari bere erantzun pertsonala aurkitzen lagunduko diogularik. Era berean, ikuspegi eraikitzaile eta sistemikotik abiatuz, irakurketa-idazketaren jabetasunaren prozesua hurrengo hezkuntza estrategietan oinarrituko da: behaketa zuzenean, “entzutearen” garrantzian, ikaskuntzarekiko berezko jakin-minean eta “okertzearen” balioan.

Ikasgelan, mota askotako testuak irakurri eta idatziko ditugu: ipuinak, oharra, zerrendak, eskutitzak eta informazio liburuak, besteak beste. Irakurketa-idazketa esperientzia bizigarria eta aberatsa izateaz gain, atsegina, goxoa eta giro lasaian burutu beharko dugu. Honetan, espazioaren antolamenduak garrantzi handia du, esan bezala,

erosotasuna eta lasaitasuna baldintza garrantzitsuak direlako. Gelako liburutegia erabiltzeko, mahai jokoak egiteko edota mintzamenarekin erlazionatutako jarduerak egiteko, giro aproposa beharrezkoa da, arlo estetikoa eta testuen kalitatea ahaztu gabe.

Testu ezberdinen erabilpenaren bitartez, irakurketa eta idazketaren balioa transmititzen saiatuko gara, gozamina, fantasia, komunikazioa eta informazioa uztartuz. Asanbladan edota talde jardueretan, ikasleen arteko interakzioan, elkarriketaren bitartez, norberaren iritzia beste umeen iritziekin alderatzeko aukera izango dute. Era berean, norberarena aldatzen, indartzen eta beti ere, elkarrekiko errespetua, enpatia eta kritikotasuna era baikor batean bultzatzen delarik.

#### *2.1.2. Espazioa / Gelako antolamendua 2.1.2*

Espazioa txokoen bitartez antolatuta dago. Espazio bakoitzak nortasun propioa du (material desberdina, hauen antolaketa...etab). Bestalde, espazio bakoitzean arau batzuk daude. Hauek ezinbestez bete behar dira. Hala ere, gelako espazioa oso zehaztua egon arren, irekia eta malgua da. Irakasleak edo umeek egoera berri bat sortzen dutenean (esaterako, eraikuntza txokoan ume batek eraikuntza bat egiten du eta horrekin lotuta istorio bat sortu nahi du letra txokoan) dena posiblea da, ez dago mugarik. Izan ere, gelako espazioa ez dago gelan mugaturik, pasabideetan, patioan, sarreran, besteak beste, luzatzen da. Espazio hau guztia, idazketa-irakurketa prozesuan oinarritua dago. Horretan, honako elementuak aurki ditzakegu: umeen kutxak, astegunak, egutegiak, ipuinetako pertsonaien izenak, dominen umeen izenak, txokoen izenak...etab. Elementu hauek beti haien eskura eta agerian daude. Gelako antolamenduan eta, beste aldetik ere, irakurketa-idazketa prozesuaren inguruan burutzen ditugun jarduera guztiek, azken finean, helburu orokor bezala honakoa planteatzen dute: haurrei ahalik eta errekurtsio gehien eskaintzea, haien hezkuntza prozesu propioa aurrera eraman dezaten. Txokoetan sortzen diren momentuak mamitsuak eta erakargarriak dira, ez da soilik lan konkretu bat egiten den espazioa,

baizik eta ikerketa-hausnarketa egitekoa. Harremanak eta umeen arteko interakzioa sortarazteko une egokiak dira txokoak. Hain zuzen ere, interakzio hau funtsezko baldintza da hurrek haien ezagupenak eraiki ditzaten.

### *2.1.3. Geletan aurki ditzakegun testuak 2.1.3*

Oro har, geletan dauden testu gehienak zenbatzaileak dira, hau da, norberaren izena, izen arruntak edota zerrenda ezberdinak dituztenak, besteak beste. Bestetik, ipuin txokoa aurki daitezkeenak gehienbat testu literarioak (ipuinak eta olerkiak) dira. Dena den, liburutegian beste testu mota batzuk ere daude. 5 urtekoen gelan, hain zuzen ere, hauek aurki ditzakegu: ipuinak, neu naiz (ikasle bakoitzaren familia agertzen den liburuxka), mitologia, artea, kulturak, animaliak, klasikoak, hiztegia, komikiak, egunkariak eta aldizkariak. Testu hauek gehienbat euskaraz daude idatzita, baina beste hizkuntza batzuetan ere daude, hala nola, katalanez, gazteleraz eta frantsesez. Proiektu bat edo gai zehatz bat jorratzerakoan, honen inguruko testu ezberdinak azaltzen dira eta gehienbat kontsultarako liburuak izaten dira (azalpen testuak askotan).

Gela guztietan egutegia dago eta datekin lotuta dauden jardura ezberdinak egiten dira (egunero makinistak eguna borobildu eta jada pasatutakoak ezabatu, urtebetetzeak noiz diren ikusi, jaiak noiz diren...etab). Bestalde, gela guztiek jantokiko menua dute (testu funtzionala da). Horrela, egunero menua irakurtzen da umeek jakiteko zer bazkalduko duten. Bestalde, eskolan dauden hainbat toki, gauza eta bestelakoak izendatzeko errotuluak erabiltzen dira, besteak beste, hauek izendatzeko: gelak, txokoak, kutxatilategiak eta esekitokiak.

Azkenik, oharrak aipatzekoak dira. Bi motatakoak izan daitezke: batetik, hurrek etxetik ekartzen dituztenak eta bestetik, eskolak umei banatzen dizkietenak. Eskolan ez dira egunero oharrak banatzen, baina oso testu aprobetxagarriak dira benetan

funtzio erreal bat dutelako. Irakaslea oharra ozenki irakurtzen duena da eta ikasleek hipotesiak egiten dituzte idatzita dagoenaren inguruan, testuaren formari erreparatuz eta aldi berean, aho hizkuntza garatuz.

#### *2.1.4. Ebaluaketa 2.1.4*

Ebaluaketa ikaskuntza prozesuaren gogoeta eta ikerketatzat hartzen dugu, baita ezagutza berriak nola eraikitzen diren ulertzean eta ez soilik haurrak hezkuntza maila zehatz bat lortu duen neurtzean. Azken finean, ebaluaketaren oinarritzko funtzioak gure praktika eta haurren heziketa prozesua aldatzea, hobetzea eta horietan parte hartzea dira. Honen ondorioz, behaketa zuzenean oinarritzen gara, honako hauek kontuan hartuz:

- Hezigarriak diren egoerak, bai ikasleen artekoak, baita ikasle eta irakasleen artekoak ere.
- Gure parte hartzea eta jarrera: hartu-emanaren egokitze prozesua.
- Mota guztietako harremanak.

Beraz, ebaluaketa ikuspegi zabal moduan ulertzen dugu, prozesu global, hezigarria eta etengabekoa bezala, bertan bai irakaskuntza prozesua eta baita irakaslearen papera ere ebaluatzen da. Era berean, haurren ahalmenen garapena eta ikaskuntza prozesua ebaluatzen da. Bestalde, ebaluazioak ikasleak ikasi duena eta ikasle bakoitzaren eboluzioaren erritmoa eta bilakaeraren ezaugarriak atzemateko balioko du. Nafarroako Haur Hezkuntzako 2. Zikloko curriculumeko 7. artikulua araberak: “Ebaluazioak ziklo honetan ikasleak ikasi duena eta haur bakoitzaren eboluzioaren erritmoa eta bilakaeraren ezaugarriak atzemateko balio behar du”.

Aipatu bezala, ebaluaketarako oinarritzko teknika behaketa sistematikoa da: *entzutea, behatzea eta gertatzen denaren interpretazioa egitea* hezitzaileak sortutako testuinguru batean, haurren ikusmina, bere teoriak eta bilaketak bermatzen direlarik. Gure ebaluaketa, hortaz, bukaerako emaitzetara baino, prozesuen garapenetara, jarreretara eta elkarreraginetara zuzendua dago. Egoera zehatz



batzuetan, ordea, hasierako ebaluaketa, proiektu baten garapenean edo lan proposamenen barruan, item egokiak izango dituzten ebaluaketa erregistroak erabil daitezke ebaluaketarako lan tresna gisa. Modu honetan, ikasleen ikaskuntza lorpenetan eta garapenean aurreratzen laguntzeko, beharrezkoak diren egokitzapenak egingo dira.

Beraz, ebaluaketa antolatzeko momentuan, zeri erreparatu eta zer behatu zehaztu behar da. Irakaslearen behaketa arloa gero eta zabalagoa izan beharko da, ikasketa prozesuak, jarrerak, interakzioak, irakasleen interbentzioak eta gela barruan gertatzen den guztia kontuan izanik. Malguak izango diren eta orientatzeko erabiliko ditugun irizpideak hauek dira:

- Irakurketaren inguruan egiten dituzten aurrerapenak eta hipotesiak.
- Irakurketaren interpretazioa (konparaketak, iritziak...etab)
- Planteatutako proiektu ezberdinen arabera, testu mota ezberdinen erabilpena: entziklopediak, kontsultarako liburuak, ipuinak...etab.
- Irakurketa egoera ezberdinen aurrean azaltzen duten jarrera.
- Irakurketa egoeretan agertzen diren emozioak eta zirrarak.
- Irakurketarekin erlazionatutako joko motak.
- Rolak: irakaslea irakurlea, gurasoak irakurleak, haurrak irakurleak.
- Jarrerak: “irakurle aktiboa”, elkarrizketa parte hartzailea, ikuslea...etab.
- Irakurketa egoeretan ematen diren elkarreraginak.

## **2.2. Psikogenesiaren azterketa HH 3B gelan 2.2**

Behin eskolaren aspektu teoriko hauek landu ditudalarik, eskolan egindako ikerketa praktikoaren inguruan mintzatuko naiz, aspektu batzuk gehienbat landuko ditudalarik: helburuak, hipotesiak, metodologia eta inkesten emaitzak.

### *2.2.1. Helburuak 2.2.1*

Ikerketa egin aurretik, honen inguruko helburu batzuk planteatu nituen. Ikerketa honekin lortu nahi izan dudana islatzen dute, alegia. Batez ere, umeen ezagupen mailan eta irakaslearen paperean zentratzen dira. Honakoak dira ikerketaren inguruan planteatutako helburuak:

- Haurrak zein idazketaren ezagupen mailan dauden aztertzea.
- Ezagupen maila bakoitzeko ezaugarriak zehazki behatzea.
- Haurrek horrelako inkesta baten aurrean sentitzen dutena behatzea.
- Nik planteatutako hipotesiak egiaztatzea edo deuseztatzea.
- Umeek dituzten hipotesiak entzutea.
- Nik irakasle bezala dudana papera modu egokian kudeatzea.
- Umeei lana bideratzen laguntzea.

### *2.2.2. Hipotesiak 2.2.2*

Lan hau aurrera eraman baino lehen, nire buruari hainbat hipotesi planteatu nizkion umeek inkestak betetzerakoan egin zezaketenaren inguruan. Behin hipotesi hauek planteatuta haurrei inkesta pasatu nien. Ondoren, planteatutako hipotesiekin eta errealitatean gertatutakoarekin ondorio batzuk atera ditut, geroago azalduko ditudanak. Honakoak dira nik aldeztu aurretik egindako hipotesiak:

- Idazketa-maila desberdinak ikusiko ditut froga pasatzen dudana heinean.
- Ikasle batzuk blokeatuko dira eta ez dute lana egingo.
- Helduaren aprobazioa eskatuko dute une oro.
- Lanari ez diote arreta handia eskainiko, lehenbailehen lagunekin jolastera joan nahi izango dutelako.
- Esaldiak eraikitzeko, irudiak ikusita, ez dute asko idatziko.

### 2.2.3. Metodologia 2.2.3

Lehenik eta behin, taula bat egin dut non klaseko idazketa eta irakurketa egoera azpimarragarrienak azaltzen diren. Egunaren arabera eta unearen arabera, horrelako egoerak edo egoera berriak sortzen dira. Hauetan ez dute zertan ume guztiek parte hartu behar. Esaterako, egun batean umeak txokoetan zeudelarik, bi ikasleren artean elkarriketa interesgarri bat sortu zen. Batek galdetu zion besteari: “Handia zarenean zer izan nahi duzu?” eta besteak erantzun zion: “Nik baserritarra izan nahi dut”. Oso egoera aberasgarria iruditu zitzaigun. Hurrengo saioan, asanbladan bilduta geundelarik, ume bakoitzari galdetzen hasi ginen zer izan nahi zuen handitan. Gehien errepikatu ziren erantzunak “suhiltzailea”, “irakaslea” eta “hegazkin pilotua” izan ziren. Gero, guk proposatu genien bakoitzak bere proiektua egitea: “Zein izango da nire lanbidea?”. Lau umek esan zuten baietz eta haien lanbidearen inguruko argazkiak inprimatu genizkien. Aste horretan eta hurrengoan zehar, proiektua landu nahi zutenean, letra txokora joaten ziren eta guk inprimatutako argazkien ondoan, animalien edota tresnen izenak idazten zituzten, baita bururatzen zitzaizkien esaldiak ere. Proiektu hau egitea proposamen bat izan zen eta ikasle guztiek aukera zuten lan hura egitea edo beste zerbaitetan aritzea. Adibide honen bidez, azaldu nahi izan dut, idazketa eta irakurketa egoera guztietan umeek aukera dutela parte hartzeko nahi duten momentuan, beharra sentitzen dutenean. Azken finean, klaseko ume guztiak pasatzen dira egoera gehienetatik, baina esan bezala, haiek beharra sentitzen dutenean. Ez da presiorik sartu behar. Egoera naturalak sortu behar dira.

Klasean behatutako egoeren artean, idazketa lantzen zirenak honako hauek dira:

- Letra txokoa.
- Arbela txokoa (arbela, koloreetako klarionak eta objektuen argazkiak eta izenak dituzten txartelak) / Etxetxoaren jolasa.
- Plastika txokoan (marrazkietan izenak).
- Euskara koadernoak. (Euskaraz idazteko: izenak, esaldiak...etab).

- Legasa koaderno (kanpaldiko argazkiak, logelen antolaketa, egindakoa kontatzeko edo bertan ikusitakoa edo sentitutakoa marrazkien bidez adierazteko).
- Hiztegia + argazkiak.
- Euskal Herriko mapa (Korrika txokoa). Korrikaren ibilbidea markatua ageri da, hasi zen herriaren eta amaitu zenaren izena idatzita dago, baita EAEko izenak ere.
- Inprenta txokoa.
- Olerki liburuak (olerkiak kopiazen, testua + marrazkia).
- Pasa den ikasturteko irakasleari gutuna.
- Zer izan nahi duzu handia zarenean? (umeak irudien bitartez hauen izenak idatzi).
- Marrazkiak egin eta istorioak sortu (umeak hitz batzuk idatzi eta irakasleak esaldi osoak idazten ditu).

Bestalde, behatutako jardueren artean, irakurketa lantzen zirenak honako hauek dira:

- Ipuin txokoa, ipuinak kontatzea.
- Letra txokoa (irudien atzean hauen izena ageri da).
- Klaseko izenen txartelak.
- Klaseko jolas ezberdinetan agertzen diren txarteltxoak (esaterako, “argazkiak”, “oihal txikiak”, “oihaneko animaliak”...etab).

Bestalde, esan bezala, inkesta bat prestatu nuen. Hala ere, inkesta prestatzeko hainbat alderdi kontuan hartu behar izan nituen: umeen adina, testuingurua, umeen aurrezagupenak, erabiliko nuen metodologia, espazioa eta denbora, besteak beste.

HH 3.B gelan, 5-6 urteko 16 ikasle (8 neska eta 8 mutil) daude, baina gelako tutorearekin hitz egin ondoren, erabaki genuen ez geniola ume guztiei inkesta pasatuko ez zigulako astirik emango. Horregatik, propio 9 ikasle hautatu genituen,

horien guztien artean aniztasuna nabari delako idazketaren garapen mailari dagokionez. Ikasle hauen artean, gutxi gorabehera, neska eta mutil kopuru berdinak daude (5 mutil eta 4 neska), 5 eta 6 urte dituztenak eta garrantzitsuena, Teberosky-k (1989) egindako sailkapenean ageri diren maila desberdinetan daude. Testuinguruari dagokionez, aipatu beharra dago, 9 ume horietatik bik dakitela irakurtzen eta idazten eta gainontzekoek ez dakitela irakurtzen eta ez dute beste bi horiek duten maila altua idazketan.

Bestalde, testuinguruari erreparatuz gero, esan beharra dago 5 urtekoen gela honetan lehenengo aldia dela horrelako fitxa bat egin dutela, irakasleak beste metodo batzuk erabiltzen baititu umeekin idazketa lantzeko (umeek istorioak idazten dituzte irakasleak lagunduta, marrazkietan ere hitzak idazten dituzte...etab). Bestalde, praktiketan zehar ikusita eta tutorearekin hitz eginda, klaseko umeen idazketa mailak gutxi gorabehera identifikatuta nituen. Dena den, froga pasatuko nuen argi eta garbi emaitzak paperean ikusi ahal izateko. Aipatu beharra dago, aberasgarriagoa izango litzatekeela klaseko ume guztiei eta are gehiago Haur Hezkuntzako beste mailako klaseei (3 eta 4 urtekoei) inkesta pasatzea, baina ez dut astirik izan eta beraz, bakarrik nire gelan eta ume konkretu batzuegan oinarritu naiz.

Nire papera umeek inkesta betetzen zuten bitartean oso garrantzitsua izan da, umeen lana baldintzatua ez egoteko. Hasierako momentutik, ume bakoitzarekin inkesta egiten nuenean, nik nola idazten zuten ikusi nahi nuela esaten nien, ez zela ondo idaztea ezta gaizki idaztea ere, baizik eta bakoitzak nola idazten duen ikustea. Azaltzen nien nik ezin niela pistarik eman, haiek idatzi behar zutela hitza uste zuten moduan. Umeekin erabiltzen nituen esaldi komunak hauek izan ziren, besteak beste:

- Lan hau ez da ongi edo gaizki egitea, nik ikusi nahi dut nola idazten duzun zuk.
- Nola esaten da hitz hau? Adibidez: PI-LO-TA, BLAI-TXO...etab.
- Nik ezin dizut pistarik eman, pentsatu gehiago zuk aski ongi dakizula nola idatzi.
- Zuk horrela dela uste baduzu segi aurrera eta hurrengo irudira pasa.

- Umeek egiten zuten lana zoriontzeko: “Zenbat lan egiten ari zaren”, “Lortzen ari zara irudi guztien izenak jartzea”, “Letra asko dakizkizu”...etab.

Inkesta pasatu dudun egunetan, espazio bera erabili dut ume guztiekin. Letra txokoa izan da gure “lantxoa” (umeek deitzen zioten moduan) burutzeko espazioa. Bestetik, inkesta hori egiterakoan, pentsatua nuen banan-banan burutzea, haien artean kopiaatzeko aukerarik ez izateko. Beraz, ikasleei inkesta pasatzen hasi nintzen. Geroago, konturatu nintzen ez zidala denborarik emanen haur guztiei inkesta pasatzeko, ez genuelako denbora askorik bertan aritzeko (ingelesa klaseak, tailerrak eta psikomotrizitate saioak ere baikenituen). Azkenean, batzuek bikoteka egin zuten, hori bai, haien artean distantzia ezarri nuen ez kopiaatzeko, nik ez kopiaatzeko esan arren begiak beste lagunaren paperera joaten zirelako. Beste batzuekin, aukera izan nuen bakarka egoteko eta inkesta betetzeko. Horrela, aste batean zehar, pentsatutako 9 ikasleei pasatu nien inkesta. Normala denez, ikasle bakoitzak bere erritmoa darama eta bere denbora behar du lana burutzeko. Lasai egiteko esan nien, denbora genuela. Ez nuen nahi umeek lana presioarekin egitea.

Prestatutako inkesta horretan, osotara, 13 irudi agertzen dira eta umeek horien ondoan hauen izenak idatzi behar zituzten. Irudi zehatz horiek intentzioz jarri nituen. Hasieran, silaba sinpleak, silaba motzak, silaba irekiak edota silaba itxiak dituzten izenen irudiak ageri dira (pilota, soka eta ahatea, kasu). Aurrerago, silaba luzeagoak, konplexuagoak eta silaba batean bi kontsonante jarraian dituzten izenen irudiak (arkatza, bizikleta eta klariona, adibidez). Haurrek bete behar izan zuten inkestan idatzi behar zituzten hitzak honako hauek dira:

- |          |            |              |
|----------|------------|--------------|
| ▪ Pilota | ▪ Dortoka  | ▪ Bizikleta  |
| ▪ Soka   | ▪ Inurria  | ▪ Flotadorea |
| ▪ Ahatea | ▪ Pailazoa | ▪ Blaitxo    |
| ▪ Lorea  | ▪ Arkatza  |              |
| ▪ Hostoa | ▪ Klariona |              |

Bestalde, umeek esaldien bidez egoerak azal zitzaten hiru irudi agertzen dira. Irudi bakoitzaren azpian, 3 edo 4 lerro hutsik agertzen dira umeek horien azpian irudietan gertatzen ari dena azaltzeko. (Inkestaren txantiloia, 1.Eranskina)

Inkesten emaitzak azaldu baino lehen, aipatzekoa da, behin umeek inkesta egin zutelarik, zailtasun batzuk izan nituela haurrak idazketa ezagutzaren faseetan sailkatzeko. Oro har, argi eta garbi ikusten zen umeak zein idazketa ezagutzaren faseetan zeuden. Hain zuzen ere, fase auresilabikoari eta fase alfabetikoari zegozkion lanetan garbi ikusten zen, maila bakoitzeko ezaugarriak oso islatuta zeudelako inkesta horietan. Maila silabiko eta maila silabiko-alfabetikoaren kasuan, zailtasun gehiago izan ditut. Hauetan, esaterako, umeek idatzitako hitz batzuetan garbi ikusten da silabikoan zeudela “lorea” “oea” idazten zutelako. Hala ere, ume beraren inkestan, beste hitz batzuetan, ez zen hain garbi ikusten maila silabikoan zegoela. Gauza bera gertatu zait maila silabiko-alfabetikoan dauden umeen inkestekin. Hala ere, zalantzak nituenean zehazteko zein mailatan zegoen ume bat edo beste, klaseko tutorearekin hitz egiten nuen eta berak zalantzak argitzen zizkidan.

### **3. IKERKETAREN EMAITZAK 3**

Behin inkesta aipatutako bederatzi umeei pasa diedalarik, hona hemen atara diren emaitzak. Aberasgarriagoa iruditu zait emaitzen bilketa hiru moduz azaltzea. Hau da, lehenik eta behin emaitzak koloreez betetako taula batean adierazita agertzen dira. Bigarrenik, grafiko batean islatuta daude eta azkenik, betetako hainbat inkestei argazkiak atara dizkiet emaitzak eta idazketa ezagupen mailak hobeki ikusteko. Dena den, 2. eranskinean umeen inkesta guztiak daude, emaitzak zuzenean ikusi ahal izateko. Marko teorikoan azaldu dudana bezala, batetik, Diez de Ulzurronek (1999) Teberoskyk 1989. urtean kaleratutako sailkapena aurkezten digu. Bestalde, Esteve (1999) Teberoskyk urte batzuk geroago (1996) eguneratutako idazketa ezagupen mailen sailkapena azaltzen du. Nire ikerketa, hain zuzen ere, Teberoskyren sailkapenetan oinarritzen da, batez ere 1989koan, eta berak desberdintzen dituen faseak kontuan hartuz islatuko ditut umeei egindako inkesten emaitzak.

#### **3.1. Emaitzak taulan 3.1**

Taula honetan maila aurre-silabikoa, silabikoa, silabiko-alfabetikoa eta alfabetikoa bereizten dira eta ume bakoitza, inkestan egin duenaren arabera, ezagupen maila batean edo bestean kokatzen da. Nire ustez, ikusgarriagoa eta garbiagoa da ezagutza mailak kolore desberdinen bitartez adieraztea. Horregatik, ume bakoitzari kolore bat dagokio. Kolore horrek adierazten du umea zein fasetaraino ailegatu den (fase batera ailegatzeko, lehenago beste faseetatik igaro behar zarelako).



**Taula 3.** HH 3B gelan burututako inkesten emaitzak.

	AURRESILABIKOA			SILABIKO A	SILABIKO- ALFABETI KOA	ALFABETI KOA
	MARRAZ- KIA	DESBERDI N. GABEA	DESBER- DINDU			
<b>1. Haurra</b>						
<b>2. Haurra</b>						
<b>3. Haurra</b>						
<b>4. Haurra</b>						

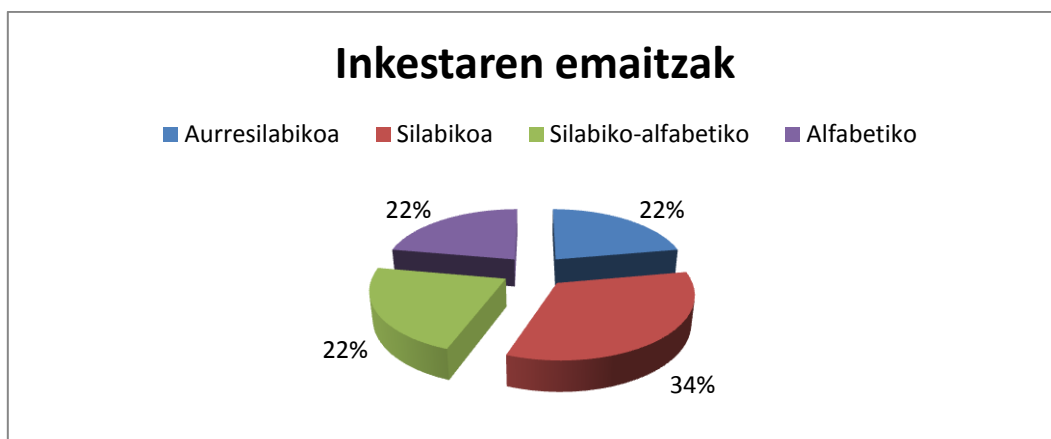
<b>5. Haurra</b>						
<b>6. Haurra</b>						
<b>7. Haurra</b>						
<b>8. Haurra</b>						
<b>9. Haurra</b>						

Esan bezala, taula honetan ikus dezakegu inkesta egin duten haurrak idazketaren ezagupen maila desberdinetan daudela: bi haur maila auresilabikoan, hiru maila silabikoan, bi maila silabiko-alfabetikoan eta beste bi ume maila alfabetikoan. Maila auresilabikoko umeek zalantza asko zituzten lana burutzeko orduan, momentu oro nire egiaztapenaren esperoan zeuden eta erraz blokeatzen ziren. Maila silabikokoek zalantza asko zituzten eta nahiz eta hitz batzuekin blokeatu, beste batzuk segurtasun osoz idazten zituzten. Hauek ere galdera asko egiten zizkidaten ondo egiten ari ziren ala ez eta egindakoa zuzena zen ala ez jakiteko. Maila silabiko-alfabetikoa duten umeek maila silabikoan daudenak baino lasaiago egin zuten lana. Denbora gutxiago behar izan zuten hitzak eta esaldiak idazteko. Azkenik, maila alfabetikoko bi umeek oso azkar burutu zuten inkesta, inolako zailtasunik gabe eta niri ezer galdetu gabe. Bestalde, hipotesietan aipatu dudan moduan, oro har haur guztiek zailtasunak izan

zituzten esaldiak egiterako orduan. Ez zekiten zer esan irudiak aztertzen zituztenean eta nik galderen bitartez laguntzen nien.

### 3.2. Emaitzak grafikoan 3.2

Grafiko honetan taulan agertzen diren emaitzak islatzen dira. Horrela, argiago ikusten da, maila bakoitzeko dagoen ume kopurua. Lehen aipatu bezala, maila auresilabikoan 2 ikasle daude (%22), silabikoan 3 (%34), silabiko-alfabetikoan 2 (%22) eta azkenik, alfabetikoan 2 (%22).



**Irudia 1.** Inkestaren emaitzak grafiko batean bilduak

### 3.3. Emaitzak argazkietan 3.3

Umeek betetako inkesta guztiak eranskinetan ageri diren arren, maila ezberdinak islatzen dituzten inkesten argazkiak hurrengo orrialdean ageri dira, umeek idatzitako hitzak eta esaldiak argiago ikus daitezzen. Adibide bezala, PILOTA hitza aukeratu dut haien arteko ezberdintasunak ikusteko. Maila auresilabikoan dagoen ikasleak “NOAIOA” idatzi du. Maila silabikoan, umeak pilota “IOA” idatzi du. Silabiko-alfabetikoan, aldiz, “PIOTA” eta alfabetikoan, ordea, “PILOTA”.



**Irudia 2.** Inkesta. Maila auresilabikoa.



**Irudia 3.** Inkesta. Maila silabikoa.



**Irudia 4.** Inkesta. Maila silabiko-alfabetikoa.



**Irudia 5.** Inkesta. Maila alfabetikoa.

## CONCLUSIONES

Para finalizar con este trabajo de fin de grado, cabe destacar las conclusiones obtenidas, por un lado, con el estudio empírico, y por otro lado, con el estudio teórico.

### **Conclusiones del estudio empírico:**

Después de haber realizado el estudio empírico, cabe destacar la comparación entre las hipótesis que en un primer momento formulé, con lo que ha ocurrido en realidad. Como había imaginado, durante este estudio, he podido ver las diferentes fases de la lectoescritura según la evolución de cada niño y niña. Por lo tanto, cada alumno/a se encuentra en una fase y cabe señalar que en algunos casos hay grandes diferencias entre unos alumnos y otros respecto al nivel de conocimiento de la escritura. Por otro lado, sólo una alumna se quedó bloqueada ante la encuesta que yo había preparado. No se veía capaz de rellenar aquella hoja y tenía miedo constante a no hacerlo bien, por mucho que yo le intentara tranquilizar. Por eso, ante esta situación, la niña se bloqueaba.

Otros/as alumnos/as, en cambio, realizaron la prueba rápidamente, sin ningún problema. Como he mencionado anteriormente en la contextualización del estudio, los niños y niñas de esta clase no están acostumbrados/as a hacer este tipo de fichas, ya que las fichas en esta clase no se usan. Por eso, al principio se les hizo raro rellenarlo, pero realmente a algunos les gustó y a otros no tanto. Puede ser que muchos de ellos sintieran presión ante aquella situación. No por lo que la tutora y yo podríamos esperar, si no por lo que ellos podrían esperar de sí mismos. Es por eso por lo que el papel del/a maestro/a es fundamental y de gran importancia. Éste o ésta debe transmitir tranquilidad y seguridad a los/as niños/as y crear un ambiente de confianza. Sin ello, los niños y niñas entran en una frustración constante de la que es difícil salir.

Hay niños/as que necesitan más tiempo para realizar este tipo de actividades. La mitad de los que rellenaron la encuesta, a mitad de la ficha se cansaban y perdían toda concentración. Siguiendo las explicaciones de Esteve (1999) a cerca del tiempo que el/la docente debe gestionar, tomé la decisión de establecer tiempos de descanso, pudiendo así respetar los ritmos de todos/as los/as alumnos/as. Así, la elaboración de esta encuesta no fue tan difícil para ellos/as y se tomaban más tiempo para rellenarla.

Finalmente, es interesante destacar que generalmente todos los alumnos que realizaron la encuesta tuvieron dificultades a la hora de crear frases con los dibujos que se les presentaban. No sabían qué decir acerca de las imágenes y yo les brindaba mi ayuda por medio de la conversación. Mediante este estudio he conseguido el objetivo primordial anteriormente mencionado: conocer los diferentes niveles de escritura de los niños en el aula de 5 años. He tenido el placer de poder ver todos los que Teberosky (1989) nos presenta en su clasificación.

### **Conclusiones del estudio teórico:**

Después de haber analizado los diferentes estudios sobre la lectoescritura y basándome en el estudio empírico realizado, las conclusiones sacadas sobre la psicogénesis de la lectoescritura son varias. No cabe duda de que la enseñanza-aprendizaje de la escritura y de la lectura no empieza en la escuela, empieza mucho antes de que el niño/a esté escolarizado/a. Es decir, antes de entrar en la escuela, mediante formatos no-formales, el niño/a consigue esos conocimientos (en los carteles, en la televisión...etc). Por ello, tenemos que tener en cuenta de que cuando los niños/as entran en la escuela no parten de cero. Debemos tener en cuenta los conocimientos previos logrados anteriormente.

Por otro lado, es imprescindible tener en cuenta el contexto sociocultural de cada niño/a, como también la interacción que tiene con la sociedad, para que se desarrollen

correctamente las competencias que nos lleven a un aprendizaje de la lectoescritura adecuado. Es muy importante también en este proceso el papel que tiene la didáctica. Ésta nos ayuda a orientar el planteamiento de las actividades de aprendizaje. De este modo, habrá un seguimiento y una evolución y se podrán alcanzar los objetivos planteados.

La lectura y la escritura son aprendizajes inseparables. Encontramos escritura allá donde haya lectura y encontramos lectura allá donde haya escritura. Por esta razón, entre otras, todo educador debe conocer cómo se desarrolla la evolución de las diferentes etapas de la psicogénesis de la escritura.

Además, es fundamental la colaboración de todo el profesorado y la implicación de las familias. Es muy enriquecedor tomar parte en la vida escolar del niño/a. Es de destacar que es muy importante tener en cuenta las necesidades, intereses, puntos fuertes y puntos débiles de los alumnos durante el proceso de lectoescritura.

Durante las últimas décadas, los métodos tradicionales de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura han sido muy criticados. Hoy en día, en nuestros colegios domina el punto de vista constructivista. Desde este punto de vista se plantean las siguientes conclusiones:

- La enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura debe estar planteada de un modo integral.
- No hay horarios concretos para trabajar la lectoescritura. Se trabaja a lo largo del día para conseguir objetivos diferentes.
- Todo el profesorado debe estar implicado en el proceso. Desde que comienzan las clases hasta que se terminan todo el profesorado hará un seguimiento del niño/a.



- El niño/a aprende cuáles son los aspectos que toman parte en el proceso de la lectoescritura y comprende que guardan relación entre sí.
- El aprendizaje de la lectoescritura se desarrolla gracias a la reorganización de unos esquemas de conocimiento.
- No se aprende primero a leer y luego a escribir, ni al revés. Como he mencionado anteriormente, son aprendizajes inseparables.
- No solo tenemos que enseñar a los niños a leer y a escribir. Tenemos que enseñarles también a ser lectores y escritores, para poder vivir en esta sociedad autónomamente y con responsabilidad.
- Este proceso es enriquecedor tanto para los alumnos como para los docentes.

Para finalizar con las conclusiones, me gustaría mencionar las sabias palabras de Esteve (1999) una vez más, la cual ha sido una clara referencia del punto de vista constructivista a lo que al proceso de lectoescritura se refiere a lo largo de este trabajo de fin de grado. Tal como dice Esteve (1999, 278):

*“Ver cómo cada uno se vuelve autónomo en una sociedad que se define como alfabetizada es un placer tan grande para el niño como para el maestro. En el fondo, detrás de cada grupo de niños que avanza en la alfabetización, renace la confianza de que sabrán leer este mundo y podrán escribir otro”.*

**ERREFERENTZIAK:**

- Bernárdez, E. (1982). *Concepto de texto. En Introducción a la Lingüística del Texto*. Madrid, Espasa.
- Díez de Ulzurrun Pausas, A. (1999). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista. Vol I. Actividades para realizar en el aula: textos funcionales y cuentos*. Barcelona. Graó, de IRIF, S.L.
- Díez de Ulzurrun Pausas, A. (2000). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista. Vol II. Actividades para realizar en el aula: lenguaje publicitario, periodístico, del cómic, popular, poético y de la correspondencia*. Barcelona. Graó, de IRIF, S.L.
- Esteve, M. F. (1999). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona. GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Ferreiro, E. (1986). *Proceso de alfabetización, la alfabetización en proceso*. Universidad de Texas. Centro Editor de América Latina.
- Ferreiro, E. (1991). "Desarrollo de la alfabetización: Psicogénesis" En Y. Goodman *"Los niños construyen su lectoescritura"*. Aique. Buenos Aires.
- Ferreiro, E.; Teberosky, A. (1979). *"Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño"*. Madrid. Siglo XXI.
- Ferreiro, E.; Gómez Palacio, M. (comps.). (1982): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México. Siglo XXI.

- Ibarra. I. (2008). *Idazketaren didaktika urtez urte*. Hik Hasi aldizkaria, 24. Monografikoa. Xangorin editoriala.
- Lebrero, M. P.; Lebrero. T. (1996). *Cómo y cuándo enseñar a leer y a escribir*. Síntesis. Madrid.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*. Barcelona. Paidós.
- Oihartzabal Rezola, L. (1991). *Irakurketa-idazketaren ikasteprosesua paradigma eraikitzailearen eta soziogenetikoaren ikuspegitik*. TANTAK, Abendua, 6. zkia.
- Oihartzabal Rezola, L. (1992). *Irakurketa-idazketaren ikaste-prozesua paradigma eraikitzailearen eta soziogenetikoaren ikuspegitik. II. Didaktika baterako hipotesiak*. Tantak, Maiatza, 7. zkia.
- Oihartzabal Rezola, L. (2010). *Irakurketa-idazketa ikasteko lehenengo urratsak*. Ruiz Bikandi, U. *Bigarren hizkuntzaren didaktika Haur Hezkuntzan eta Lehen Mailako Hezkuntzan*. Madrid. Síntesis.
- Ruiz Bikandi, U. (2010). *Bigarren hizkuntzaren didaktika Haur Hezkuntzan eta Lehen Hezkuntzan*. Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Teberosky, A. (1996a). *Glossa sobre el coneixement de l'escriptura*. Fundació Pineda: Àgora. VIII Jornades de la llengua a l'ensenyament obligatori. Pineda, L'Hospitalet del Llobregat (Barcelona).
- Teberosky, A. (1996b). *L'entrada a l'escrit*. Guix, Elements d'Acció Educativa, 219.

- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona. *Anthropos*.
- Vigotski, L.S. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires. La Pléyade.
- Vigotski, L.S. (1988). *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Quinto Sol, México.
- Foru Dekretua (23/2007), Haur Hezkuntzako bigarren zikloko irakaskuntzetarako curriculum, Nafarroako Foru Komunitatea.
- \_\_\_\_, (1990) *El aprendizaje significativo de la lectura y la escritura dokumentua*, Valentziako Komunitateko "Oinarrizko Diseinu Kurrikularra".,
- Sanduzelai Ikastetxe Publikoa, (2011-2012): *Irakurketa-Idazketa plana Haur Hezkuntzan*.

**ERANSKINAK:****1. Eranskina: inkestaren txantiloia****HAUR HEZKUNTZA 3.B**

IZENA: .....

ADINA: .....



.....



.....



.....



.....



.....



.....



.....





.....



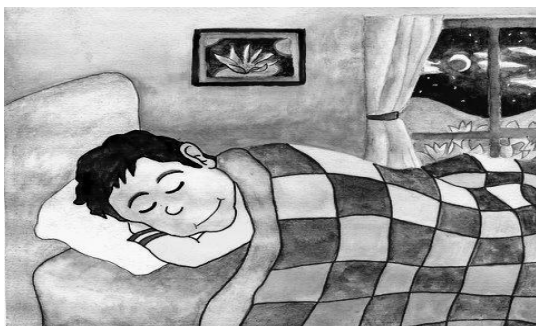
.....



.....



EGOERAK:



.....

.....

.....

.....



.....

.....

.....

.....



.....

.....

.....

.....

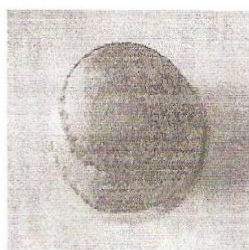
## 2. Eranskina: umeeak betetako inkestak

① ALFABETIKOA

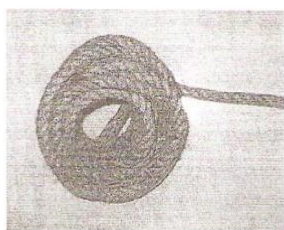
### HAUR HEZKUNTZA 3.B

IZENA: OIHAN

ADINA: 5 URTE



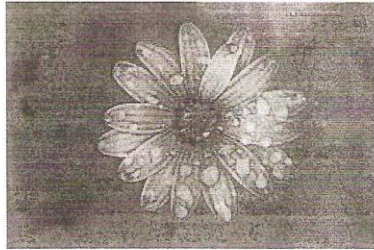
PIOTTA



SOKA



ATEA



LOREA



OSTOA



DORRDOKA



INURRIA



PAIASOA



ARRKATZA



KLARIONA



BISIKLETA



FLOTADORA



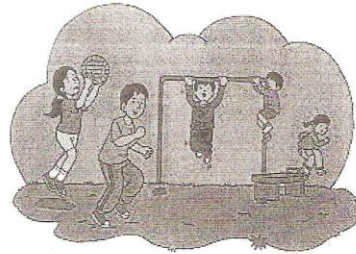
BLATXO

EGOERAK:



MUTIKORATLOEG  
LARENDOE KEANSOFAM





MUTIKOBAT KOLUP) ATE



MUTIKOBAT GARBITXE  
NDAGOSUKALDEA



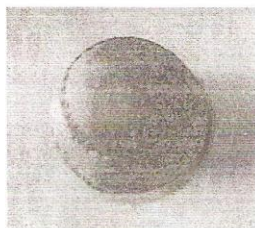
②

ALFABETIKOA

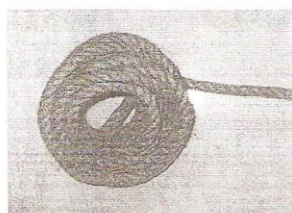
## HAUR HEZKUNTZA 3.B

IZENA: ARKAITZ

ADINA: ZURTE



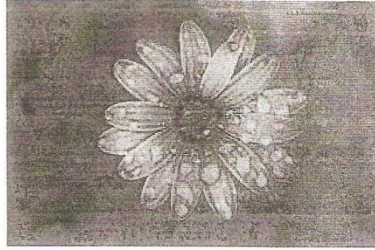
PILOTA



ZOC A



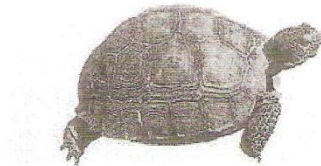
AATEA



LOREA



ORTOA



DORDOCA



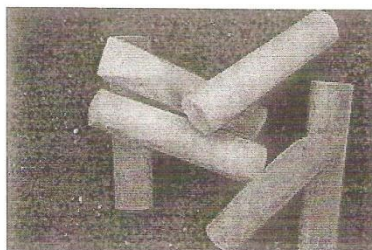
INURIA



PAIAZOA



ARKATA



KLARIONA



BIKLETA

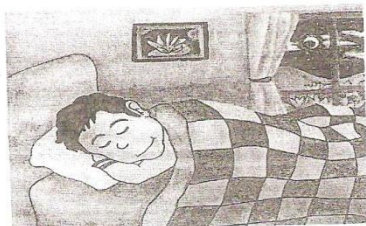


ELOT DOREA



BLAITO

EGOERAK:



LO : AZIERILO EGITENDA  
A



NERGABT BALOIBAT DAUCA  
 BAZIBAT DAPAI KOLUNPIAIZEN  
 BESTE BAT BARRAN KOLUNPIAIZEN



SUCALDEBAT COCINATE  
 BESTE BAT GARBITEEN

SUCALDE BAT BAT KOCINAREN  
 BESTE BAT GARBITEEN.



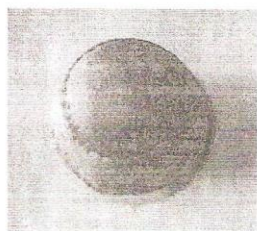
③

PRESILABIKOA

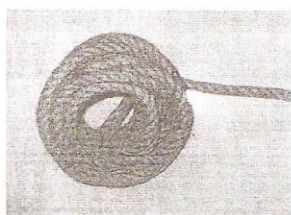
## HAUR HEZKUNTZA 3.B

IZENA: ANE.....

ADINA: .....FOTNAUN URTE.....



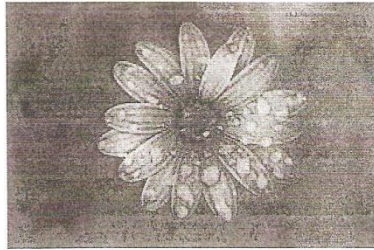
NIOALOA.....



OAOA.....



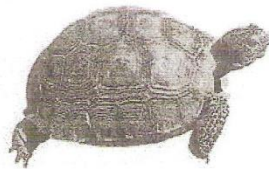
ATANTA.....



ONAOA



OASOAO

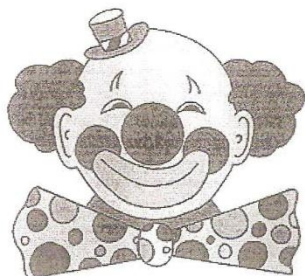


OAOA



IAIA

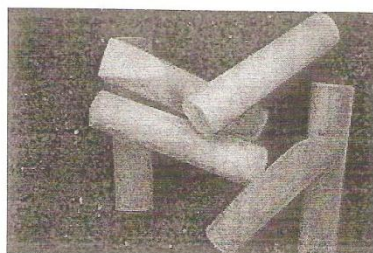




AOAOA



ARKPA



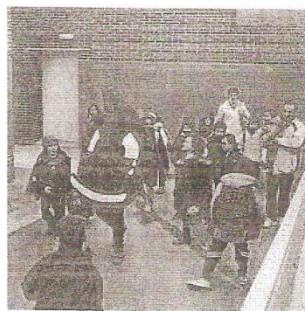
NOXOPIOA



INAINA



O A I A



A O A O / A O

EGOERAK:



0A000U0A

LOTAN DAGO MUTIKO BAT.



APALANANANAN

PARKEAN DAGO.



ANCIANCIANAN

DAUDE KOZINATZEN.

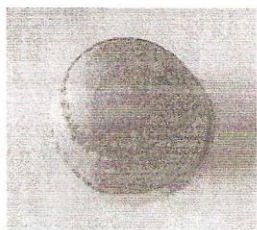
(4)

SILABIKO - ALFABETIKOA

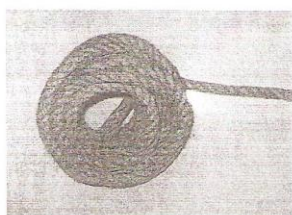
## HAUR HEZKUNTZA 3.B

IZENA: ADRIANA

ADINA: 6 URTE



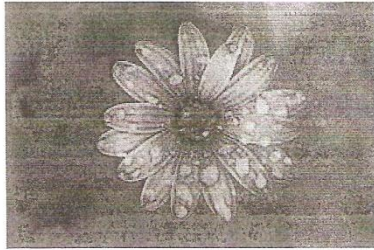
PIOTA



SOKA



ATEA



LOEA.....



OSTOA.....



DORK.....



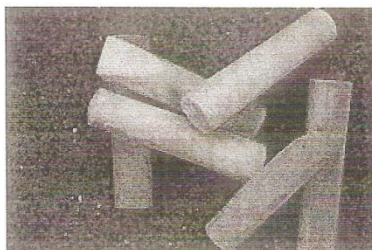
IÑURRA.....



PIASOA.....



ARKZA.....



KLATONA.....





DZIKA.....



FLOTALOEÆA.....



BLAISO.....

BLATTXO



EGOERAK:



UMEA LOETIAIA

UMEA LO EGITEN ARI DA.



UMEA KRIKEITAI

NESKA ARZAI

UMEA KORIKATZEN ARI DA.

NESKA HARREN (DU BALOA)



AITAZOAO GRBISEAI

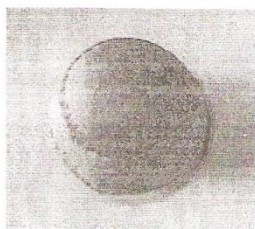
AITA DAGO GARBITEEN MAHAIA.

⑤ SILABIKOA

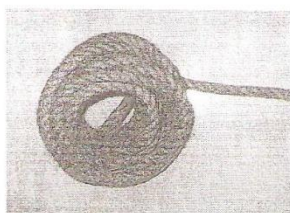
### HAUR HEZKUNTZA 3.B

IZENA: J O N

ADINA: b u T U R T E



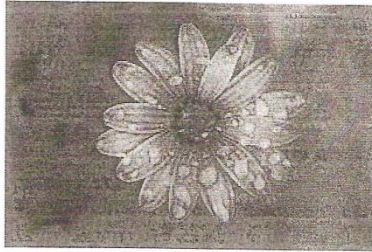
10 K



S X



A T A



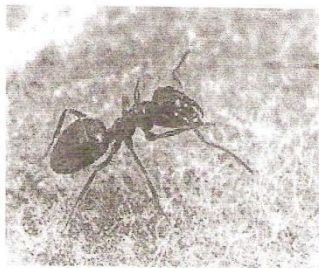
OTA



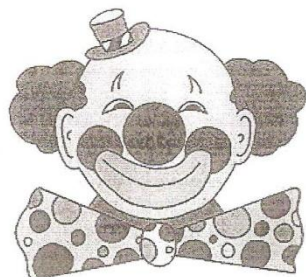
OIA



OK



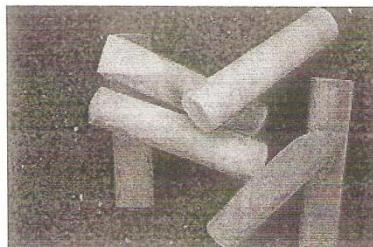
IUA



F A



A K S



K O



I A



Q A



K D

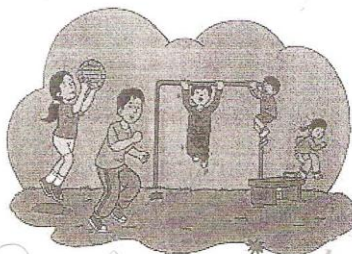
EGOERAK:



O D E Q I T

LO EGITEN DU.





T Q A X P A  
 I A U D A I K U  
 I K MUTIKOA KOLUNPIAREN.



U I A K I K  
 GARBITEEN.



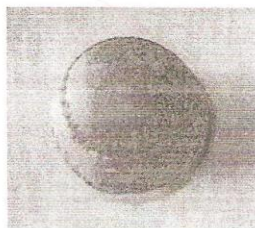
⑥

SILABIKOA

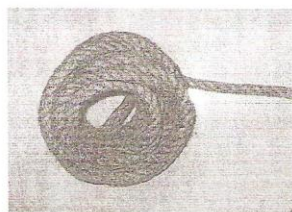
## HAUR HEZKUNTZA 3.B

IZENA: IORTZ

ADINA: 2 RUT URTE



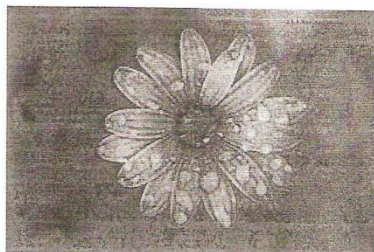
RUT



ORKA



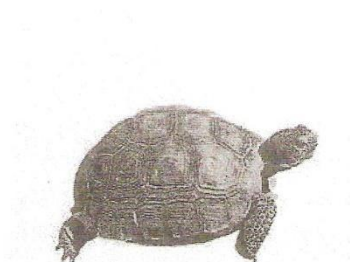
ATR



OEA



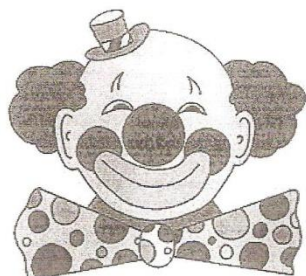
ORA



ORK



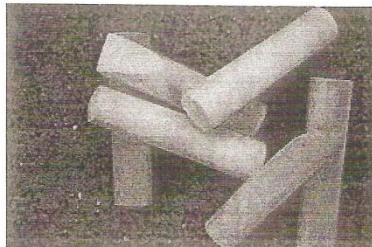
PIA



ARO A



AHRA



KIOA



PREA



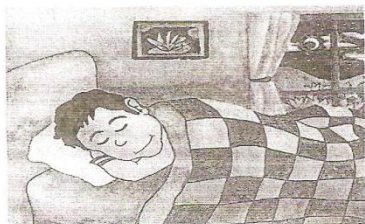
ADA



AO

BLAITXO

EGOERAK:



U/AIOETI MUTIKOA LO EGITEN.



NAIEOOO

MPAIEARUUA

EKADUPAUPA

ORCAHUA

KOUNPIATZEN MUTIL BAT.



ARUUA

NARAIETABA

NESKA BAT ARI DA LABEAN



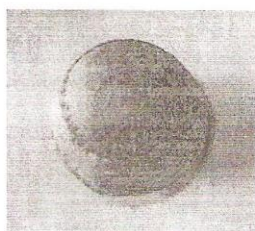
(7)

SILABIKOA

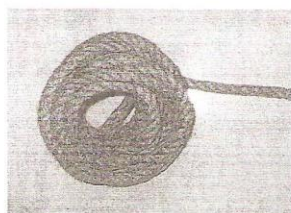
## HAUR HEZKUNTZA 3.B

IZENA: JOKI NR

ADINA: ...DUT... URTE



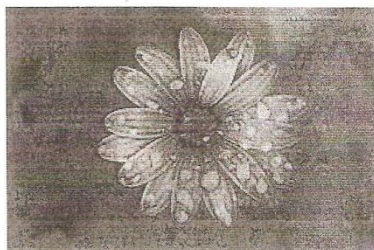
P O R



S O K A



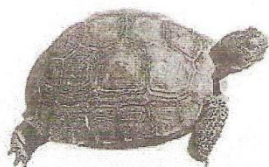
A T A



OE A



O A

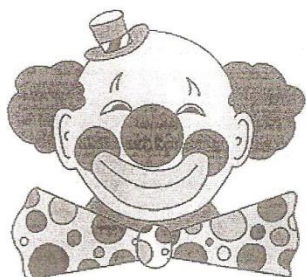


E A K B



P C / P A

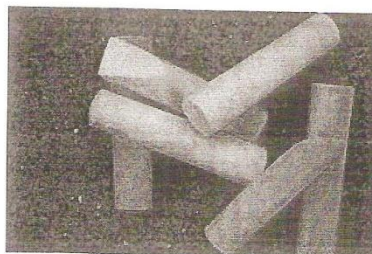




A I A S A



A S A



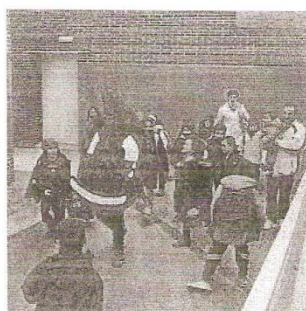
K I O A



9PBE



✓ AKEDB



PIOT

EGOERAK:



c p a o i  
 m o i d a o e i n u  
 mutila lo egiten du.



BALOA  
AOPA K-SIAOIA SASKI BALOIA  
OIRA BARRA



O ZIAC KOZINATU.

⑧ SILABIKO - ALFABETIKOA.

### HAUR HEZKUNTZA 3.B

IZENA: NAHIA

ADINA: UTE 6



POTA



SVOKA



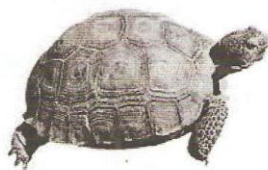
ATRA



LOREA.....



OSTOA.....



BOKA.....



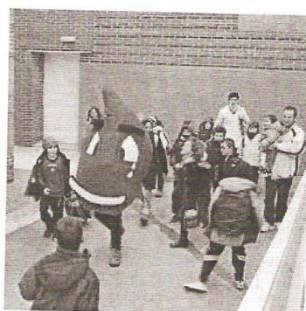
INURA.....



BIKETA



BOTAODA



BLASE

BLATXO

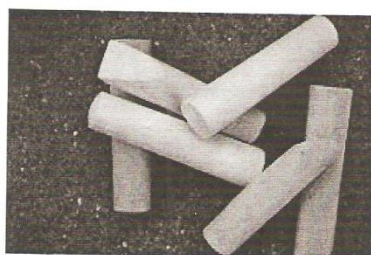




PAPASA.....



ARKSA.....



KONA.....



EGOERAK:



NITØBA

ITØADA

LOTN

MUTIKO BAT LOTAN DA.



QTPMTLT (MUTIKO BAT)  
BALOFA SKBT  
BALDIA NESKA BAT.



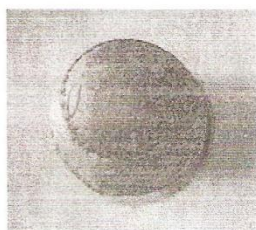
SUKLE APMUTBT  
ETAN ESKBT  
SUKALDEAN MUTIL BAT ETA  
NESKA BAT.

⑨ PRESILABIKOA

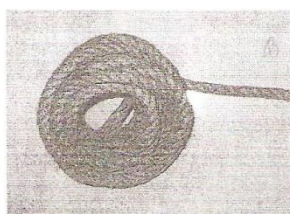
# HAUR HEZKUNTZA 3.B

IZENA: OLKIA

ADINA: 8



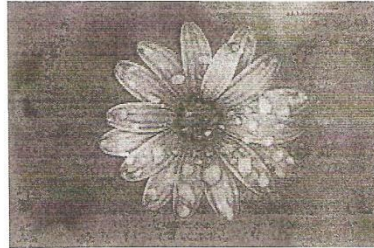
OLKA



OLKA



AIL



QNK



OA



LI



AI

- Ume honek soilik inkestako bi orrialde bete zituen. Ez zuen lan hau egin nahi.